علم النفس التكويني

سيكولوجية الطفولة والشخصية

تأليف

چون كونجر   پول موسن   چيروم كيجان

ترجمة

الدكتور احمد عبد العزيز سلامة   الدكتور جابر عبد الحميد جابر

الناشر

دار النهضة العربية

٣٢ عبد الخالق ثروت - القاهرة

١٩٧٠

علم النفس التكويني

سيكولوجية الطفولة والشخصية

تأليف

چون كونجر — پول موسن — چيروم كيجان

ترجمة

الدكتور أحمد عبد العزيز سلامة — الدكتور جابر عبد الحميد جابر

الناشر

دار النهضة العربية

٣٢ عبد الخالق ثروت - القاهرة

١٩٧٠

محتويات الكتاب

رقم الصفحة

رقم الصفحة

رقم الصفحة

تقديم الترجمة

كل الباحثين فى علم النفس يجمعون على أهمية مرحلة الطفولة ، ويرون ضرورة العناية بدراستها .

من هؤلاء على سبيل المثال ، أصحاب التحليل النفسى الذين فصلوا القول فى مراحل تطور النمو النفسى الجنسى فى مرحلة الطفولة ، والذين بينوا أثر الخبرات المبكرة والصدمات الأليمة فى الطفولة على الجوانب الانفعالية من شخصية الفرد فى الرشد بعد ذلك ، والذين زودوا الباحثين فى سيكولوجية الطفولة بالكثير من الفروض والنظريات التى اندفعوا الى دراستها وتمحيص صحتها بالأساليب الاحصائية والتجريبية .

ومنهم كذلك أصحاب المدرسة السلوكية الذين أكدوا ما للتعلم والاكتساب من أثر خطير فى تشكيل الجوانب المعرفية والانفعالية من شخصية الفرد ، والذين بينوا أن الطفولة بطبعها هى مرحلة التعلم والاكتساب الأولى ، ومن هنا كانت أهميتها ، والذين أوضحوا كيف أن التعلم الذى يتم فى مرحلة الطفولة انما يحدث فى آونة يكون فيها التعلم خاضعا كل الخضوع أو أكثره للظروف والشروط التى يفرضها المعلم أو الأبوان ، الأمر الذى يجعل للمكافأة الايجابية والسلبية قيمة عظمى ، وكيف ان الفرد لا تكون فى جعبته أو مكنته ، وهو لا يزال طفلا ، استعدادات للاستجابة مختلفة متعارضة بحيث تعطل تعلم الاستجابة المقصودة ، وكيف أن الطفولة مرحلة مبكرة متقدمة فى حياة الفرد بحيث ان ما يتعلم فيها من استجابات يتمتع بقدر كبير هائل من التكرار أو عدد المحاولات وبالتالى من مرات الاثابة أو المكافأة ، الأمر الذى يترتب عليه أن تزداد اهمية مرحلة الطفولة وما يتم فيها من التعلم والاكتساب .

ومن أولئك كذلك بعض الباحثين من أمثال دونالدهب (Donald Hebb) ممن جنحوا عند بناء نظرياتهم الى ارسائها على قواعد من الحقائق والفروض الفيزيولوجية . وقد ميز هب نوعا من التعلم يحدث فى الطفولة أو أول الحياة أطلق عليه اسم التعلم الأولى على أساس أنه ترسى فى أثنائه انماط للنشاط الكهربى العصبى (neural firing patterns) تكون لها تأثيرها فى تحديد كل أنواع التعلم والاستجابات التالية فى المستقبل .

مرحلة الطفولة اذن لا خلاف على اهميتها بين الباحثين . وهم جميعا يدركون أن كثيرا من التصورات والمفاهيم التى قد تذهب اليها على أساس من البداهة أو الفطنة أو الخبرة الامبيريقية المستمدة من حياتنا العامة ومفاعلاتنا الاجتماعية بعضنا مع بعض قد لا يكون دقيقا ، بل وقد تثبت الأبحاث العلمية التجريبية المنضبطة خطأه . من ذلك أنه ليس صحيحا بصفة عامة انه كلما كانت الخبرة أسبق فى حياة الفرد ازداد أثرها فى شخصيته ، فان أبحاث سكوت (Scott) تبين وجود ما يسمى بالفترات

الحرجة فى تاريخ حياة الفرد بمعنى أن بعض الخبرات التى تحدث للكائن الحى فى هذه الفترة بالذات من فترات النمو يكون لها أثر أقوى من أثرها حين تقع له قبل هـذه الفترة او بعدها . ولهـذا أصبح لزاما علينا أن نتجاوز الخبرة الغفل والتأمل والنظر والبداهة الى التجريب والتحقيق والاحصاء الدقيق ، أعنى أن ننتقل بالدراسة النفسية للطفولة الى الطور العلمى .

وقد مضى زمن كانت دراسة سيكولوجية الطفـولة فيه لا تعدو أن تكون تتبعا أو رصدا لما يحدث عبر سنوات النمو من تغيرات نمائية أو لما يطرأ ويبزغ من وظائف نفسية جديدة عقلية أو حركية او انفعالية أو لغوية أو اجتماعية ، بحيث كانت سيكولوجية الطفولة مقطوعة الصلة بعـلم النفس العـــام وما تسيطر عليه من نظريات كبرى . وأصبحنا الآن فى سيكولوجية الطفولة نقف موقفا وسطا بين الاتجاه الكرونولوجى التقويمى الذى يتزعمه الباحثون من أمثال آرنولد جيزل وشارلوت بوهلر واتجاه آخر جديد بحرص على أن تظل سيكولوجية الطفولة ميدانا من ميادين عـلم النفس ومجالا اضافيا يستفاد منه فى تمحيص صحة النظـريات النفسية الكبرى من التحليل النفسى والسلوكية ويستفاد بها فيه .

وهذا الاتجاه الجديد الرشيد دعا اليه أساتذة ثلاثة لهم جهود موفقة غزيرة فى ميدان سيكولوجية الطفولة من حيث البحث التجريبى والتأليف العلمى . أول هؤلاء الدكتور پول هنرى موسن أستاذ علم النفس بجامعة كاليفورنيا واحد المشرفين على تحرير المجلات العلمية النفسية الأمريكية:

— Child Development
— Journal of Educational Psychology
— Journal of Child Psychology
— Journal of Consulting Psychology

واما ثانيهم فهو الدكتور چون جانواى كونجر استاذ عـــلم النفس الاكلينيكى بكلية الطب بجامعة كولورادو ورئيس لجنة الممتحنين النفسيين التى تشرف على منح تراخيص العلاج النفسى للسيكولوجيين فى ولاية كولورادو .

وأما ثالثهم فهو الدكتور جيروم كيجان رئيس قسم علم النفس بمعهد فلز بولاية اوهايو ، ذلك المعهد المعروف بتوفره على الدراسات الواسـعة الطويلة للطفولة والأساليب المختلفة لتربية النشء وأثرها فى شـخصيات الأطفال .

والكتاب الذى بين يديك يمثل أهم الثمرات العلمية لتضافر هـذا الفريق من الأساتذة لم نجد أفضل منه مرجعا نيسر به دراسة سيكولوجية الطفولة لطلابنا ممن يدرسون هذا الموضوع على مختلف المستويات من طلاب ومعاهد المعلمين والخدمة الاجتماعية وفن التمريض وكليات التربية والدراسات العليا فى علم النفس .

وهو متن دراسى يقرأه الطلاب على أساتذتهم فى أكثر من ثلاثمائة كلية وجامعة فى الولايات المتحدة ، وقد ظهر فى سنة ١٩٦٤ بعنوان : Child Development and Personality بعد أن قامت على نشره مؤسسة Harper & Row, Ltd., London متضمنا قسمين كبيرين خصص المؤلفون أولهما للطفولة وثانيهما للمراهقة . وقد رأينا أن نبدأ بتقديم الجزء الأول منه خصوصا وأنه يستغرق وحده ما يزيد على ستمائة صفحة .

كذلك آثرنا عند تعريب الكتاب أن نبقى على قوائم المراجع الطويلة التى ينتهى بها كل فصل من فصول الكتاب لتكون عونا لطلاب الدراسات العليا والباحثين عند الرغبة فى الاستزادة من المعرفة أو التخصص فى بحث موضوع بالذات .

وبعد فانا لنرجو أن نكون قد أسهمنا بهذا الجهد المتواضع فى تكوين مكتبة سيكولوجية عربية لدارسى علم النفس والمهتمين بالتربية من الآباء والمعلمين والطلاب فى مصر والبلاد العربية على السواء .

مصر الجديدة — أغسطس ١٩٧٠

الدكتور احمد عبد العزيز سلامة
الدكتور جابر عبد الحميد جابر

الفصل الأول

مقدمة

يتعرض تعريف سيكولوجية الطفولة لشيء تدريجى من التعديل والتحديد ، ذلك أن الاستعراض التاريخى يدلنا على أن سيكولوجيـة الطفولة بوصفها ميدانا من ميادين البحث كانت تتميز عن بقية ميادين علم النفس بأمر جوهرى واحد هو أنها تصب اهتمامها على موضوع معين هو الطفل ، فلم تكن تعير اهتماما كبيرا لتلك العمليات التى تتصل بالمجالات العريضة للوظائف الانسانية . أعنى أن موضوع سيكولوجية الطفولة قد ظل مقتصرا على مجموعة من العبارات التى تصف النمـو الزمنى الكرونولوجى لألوان من السلوك خلال سنوات الطفولة . كذلك كانت الكتب القديمة التى تبحث فى سيكولوجية الطفولة تجنح الى تقديم وصف مفصل لعملية اكتساب الاستجابات الحركية واللغوية من غير أن تحاول الربط بين هذا كله بنظرية عامة فى السلوك الا فى القليل النادر .

أما هذا الكتاب فانه يقدم عرضا معاصرا أكثر حداثة لسيكولوجية الطفولة ، فهو يهدف أساساً الى معالجة ما تتبدى اهميته من عمليات السلوك الانسانى التى تضرب بجذورها الى السنوات الأولى المبكرة . الكتاب اذن يدرس الطفل ، لا لذات الطفل فحسب ، وانما لأن كثيرا من نمو الفرد المبكر يؤثر فى قيامه من بعد ذلك بوظائفه ، ولأن كثيرا من القضايا النظرية الخلافية فى علم النفس تتطلب منا فهم العقد الأول من حياة الفرد .

على أن علم النفس التكوينى أو سيكولوجية النمو الحديثة ، يشترك فى أمور كثيرة مع سائر ميادين علم النفس منها أنه يختص بالوصف المفصل الدقيق للسلوك وبتفسيره وبالتنبؤ به . كذلك نجد أن المبادىء العامـة الأساسية التى تتصل بالتعلم والادراك والدوافع والعلاقات الاجتماعية تنطبق على سيكولوجية النمو كما تنطبق على سائر فروع العلم الأخرى . بل اننا لو تحرينا الحقيقة لوجدنا أن كثيراً من جوانب السلوك عند الطفل لا سبيل الى فهمها الا بعد فهم هذه المبادىء العامة .

ومن أجل هذا نجد سيكولوجية النمو تعتمد على ما يتيسر لميدان

علم النفس العام من المعرفة ومصادرها وان كانت تسهم بدورها فى بناء علم النفس التى هى فرع من فروعه .

أن كثيرا من مبادىء علم النفس قد صدرت الى حد كبير عن تجارب مختبرية على الحيوانات أو على الناس ، ولكن فى ظروف ومواقف متكلفة صناعية جدا . لهذا كثيرا ما يصعب علينا أن نتبين ما لهذه المبادىء من قيمة من حيث تفسيرها للسلوك تفسيرا عاما . أما اذا تبين لنا امكان انطباق هذه المبادىء على سلوك الأطفال ، ترتب على ذلك ازدياد قيمة هذه المبادىء ازديادا كبيرا . هكذا نرى أن ميدان سيكولوجية الطفل هو بمثابة حجر المحك الذى نتبين به ما للمبادىء السيكولوجية من قيمة وعمومية ؟

الأهمية العلمية لسيكولوجية الطفولة

ان كان لدراسة سيكولوجية الطفولة أهميتها النظرية كما رأينا ، فان هناك أسبابا علمية جوهرية ثلاثة تملى علينا دراستها :

١ — فهم الطفل

أول هذه الأسباب هو أن يصبح لسلوك كل فرد من الأطفال معناه ووضوحه . ذلك أن الباحث يستطيع من خلال البحث المنظم للنمو النفسى والتوافق الاجتماعى أن يقف على ما هو « عادى » بالنسبة للطفل عند سن معينة . وهو يستطيع بعد ذلك أن يفيد من هذه المعرفة فى تقويم كل واحد من الأطفال ، وفى أن يتبين ما اذا كان الطفل يتقدم ويتحسن كما ينبغى له أن يتقدم ويتحسن ، وهل هو متوسط أم دون المتوسط أم متفوق فى هذه الناحية أو تلك ؟ أو هل هذا الطفل وهو يبدأ فى تعلم المتىء سابق أو متأخر أم مساو للأطفال العاديين ؟ وهل هو يفهم عددا من الكلمات يساوى عدد ما يفهمه الطفل العادى من الكلمات ؟ وهل هو يستطيع أن يجيب على نفس العدد من أسئلة اختبارات الذكاء ، أو على أسئلة بنفس الدرجة من الصعوبة ؟ وهل له نفس القدرة على الضبط الانفعالى ؟ وهل هو يشارك فى النشاطات الاجتماعية التى ينغمس فيها الأطفال الذين هم أكبر أم أصغر منه أم فى سنه ؟ ان وجود معايير أو مقاييس للنمو نقارن بها الأطفال أمر يعيننا على تشخيص مشكلات النمو الجسمى والنفسى على السواء .

ثم ان سيكولوجية الطفولة تتضمن كذلك دراسة ما للطفل من نواح وراثية وتكوين جسمى وما يدور بداخله من عمليات بيولوجية وكيميائية

وفسيولوجية ، وما يتعرض له من قوى البيئة . وهذه النواحى جميعها تعمل معا لتؤثر فى نموه الجسمى والعقلى وفى صحته النفسية وتكيفه الاجتماعى . كما أن فهم هذه العوامل وما يقوم بينها من علاقات قد يساعد على حل أنواع المشكلات السلوكية التى تأتى بالأطفال الى محاكم الاحداث ، ومؤسسات الرعاية الاجتماعية ، والى مكاتب المختصين بعلم النفس وعيادات الأطباء النفسيين .

مثال ذلك أن طفلا فى الشهر الثامن من عمره قد يأتى به أبواه الى مؤسسة ما للعناية بالطفولة أو الى عيادة الطبيب لأنهما يشعران بأنه لا يتقدم بنفس السرعة التى يتقدم بها غيره من الأطفال .. فهما يقولان انه يبدو غير متجاوب أو قليل الاستجابة بصفة عامة ، عديم الاهتمام بالناس أو بالبيئة . وقد تظهر مقاييس النمو أنه — اذا قيس بمعايير الأداء الخاصة بالنسبة للأطفال من عمره — متأخر فى نموه الحركى أو الحسى .

ثم ان هذه النتائج قد توحى بصفة مبدئية جدا احتمال تخلفه العقلى وذلك على الرغم من أنه يكاد يكون من المستحيل أن نقوم بتشخيص الأداء العقلى لطفل يبلغ من حداثة السن هذه المرتبة .

ثم ان هذه النتائج قد توحى بصفة مبدئية جدا احتمال تخلفه العقلى والحركى بالضآلة الشديدة فى الحجم ، لكان من الواجب عرضه على الطبيب بغية اجراء الكشف الطبى الدقيق عليه . وقد يكشف الفحص عن أن الطفل يعانى من قصور فى الغدة الدرقية . فقد اظهرت الأبحاث السابقة أن هناك بالنسبة لنوع خاص من التخلف العقلى يسمى بالكثم (Cretinism) علاقة وثيقة بين قصور اليود فى افراز الغدة الدرقية وبين التخلف العقلى والجسمى . والعلاج باليود شديد الفعالية فى كثير من الحالات فى تنشيط كل من النمو الجسمى والنمو النفسى ، خصوصا اذا اكتشفت الحالة فى وقت مبكر .

فى مثل هذه الحالة تكون المقارنة بين قدرات الطفل وبين معايير النمو الحركى والحسى قد أوضحت تخلف الطفل فى هذه النواحى . كما تكون الحقائق التى توصلنا اليها بالبحث والتى تظهر العلاقة بين التخلف النفسى وحجم الجسم من ناحية وبين قصور الغدة الدرقية من ناحية أخرى قد افادتنا عند اقتراح العلاج . وبالاختصار نقول ان المعايير — حين تستخدم كأساس فى التشخيص وفى معرفة العلاقات المتبادلة القائمة بين هذه العوامل ذات قيمة فى وصف خطة العلاج .

وهناك مثال آخر نوضح به ما للمعرفة بسيكولوجية الطفولة من قيمة ونفع عملى . وهو مثال نستمده من ميدان جنوح الأحداث . فقد دأب طفل فى العاشرة من عمره من طبقة متوسطة وذكاء عادى على سرقة الدراجات من غيره من الأطفال فى الحى حتى انتهى الأمر الى تقديمه الى محكمة الأحداث . ومن شأن جنوح الأحداث أنه قد يتخذ دليلا على اضطراب فى الشخصية لما أظهرته الأبحاث فى هذا الميدان من أن جنوح الأحداث كثيرا ما يعود فى نهاية الأمر الى مشاعر عميقة عند الطفل بنبذ الآخرين له وبانعدام الأمن والطمأنينة فى حياته الأسرية . والمختص بعلم النفس فى المحكمة اذا عرف نتائج أمثال هذه الأبحاث استطاع أن يتخير لنفسه الأسلوب الذى يعمل به على علاجها ، فتراه يحذر من أن يثير لدى الطفل الشعور بنبذ الآخرين له . وهو ان تبين وجود مثل هذه المشاعر عند الطفل جعل يبحث عن مصادرها ويعمل على التخفيف من حدتها .

وهنا نقول ان أساليب العلاج النفسى يمكن أن تستخدم مع الطفل الجانح . كما أن الهدف من العلاج عندئذ يتركز فى أن نسمح للطفل بالتعبير عن مشاعره بحرية ، وفى أن ندربه على فهم العوامل المتعلقة بسلوكه الذى لا يقره المجتمع . بحيث انه لو ازداد حظه من الاستبصار (التفهم الانفعالى) وتمكن من التخفف من توتراته الانفعالية ، استطاع أن يعيد من بناء اتجاهاته الانفعالية وسلوكه .

كذلك قد يحاول المختص بعلم النفس التعديل من بيئة الطفل اذا هو استطاع الى ذلك سبيلا . وهو اذا اتصل بأسرة الطفل الجانح وعمل معها قد ينجح فى الانتقاص من الصراعات والعناء بالاسرة . وعندئذ قد يدرك الطفل أن موقف الأسرة الجديد المعدل ليس من النبذ بمثل ما كان عليه مما يؤدى الى أن يصبح الطفل أقل اندفاعا الى ارتكاب أفعال الجنوح . وحينئذ نقول فى مثل هذه الحالة ان النتائج العلمية التى تتصل بالعلاقة بين البيئة المنزلية ومشكلات الشخصية يمكن أن يستفاد منها فى تعديل سلوك الطفل ، وفى أن نجعله من ذلك النوع الذى يرضى عنه المجتمع ويقره .

٢ ـ فهم سلوك الراشدين

ودراسة سيكولوجية الطفولة تزودنا بالأساس الذى لا بد لنا منه لكى نفهم سلوك الراشدين فهما أكثر دقة . ذلك أن البيانات الاكلينيكية المستمدة من تواريخ الحالات الخاصة بالمجرمين والمرضى فى العيادات والمستشفيات العقلية تكشف لنا عن أن سوء التوافق الشخصى والاجتماعى

الذى يشيع بين الكبار يعود بصفة دائمة تقريبا الى الخبرات التى لقيها الفرد فى حياته المبكرة . ولقد كان لسيجموند فرويد ، أبو التحليل النفسى ، الفضل فى أن اظهر بقوة ماالاحداث الطفولة من أهمية . كما استطاع بتحليلاته النفاذة للمرضى الذين كان يعمل معهم ان يوضح صدق قول الشاعر « الطفل أب للرجل » .

ونحن نقول بصفة عامة ان بذور الشقاء والتعاسة التى نجدها عند بعض الراشدين ، ومشاعر النقص والقصور لابد لنا من أن نبحث عنها فى طفولة الفرد . ولذلك كان علينا ، لكى نفهم مشكلات الراشدين النفسية بعمق وتدبر ، أن ندرس تاريخ نمو الفرد فى المراحل المبكرة .

على أن السلوك الشاذ ليس فريدا من حيث انه يضرب بجذوره الى الطفولة ؛ لأن كثيرا من الخصائص الهامة لشخصية الفرد الراشد العادى وانماطه السلوكية ، تعود كذلك الى عوامل معينة فى حياته المبكرة . ان الرجل قد يكون خجولا انسحابيا أو ودودا مقداما ، كريما أو بخيلا ، استقلاليا فى أفعاله أو اتكاليا على الآخرين ، كسولا قعودا أو طموحا ، متوترا أو مسترخيا أو عدوانيا . وهذه الخصائص جميعها تعود الى تاريخ نمو شخصيته بصفة عامة ولكنها تعود بصفة خاصة الى الخبرات الخاصة به التى لقيها فى طفولته . كذلك نقول ان الأهداف العريضةالتى يتوخاها المرء فى حياته ، وفلسفته العامة فى الحياة واختياره للمهنة وما يتطلبه من مهنته من اشباعات ، ونوع الشريك الذى يريده لحياته ونوع الآمال التى يعقدها على أطفاله لا تتضح لنا تماما الا فى ضوء تاريخ النمو بأكمله .

٣ ــ فهم المشكلات الاجتماعية

ثم ان هناك سببا رئيسيا آخر لما نلحظه من الاهتمام الحالى بسيكولوجية الطفولة هو ان الأدلة تتواتر على أن المشكلات الاجتماعية الجوهرية وثيقة الصلة بتكوين شخصية الفرد والعوامل المحددة لها . مثال ذلك أنه قد تبين أن ما يقوم بين الجماعات من صراعات كثيرا ما يعبر عن الخلافات الشخصية بين أعضاء هذه الجماعات . كذلك قد اتضح أن الاتجاهات الاجتماعية الحيوية من قبيل الاتجاهات نحو الأمم الأخرى ونحو جماعات الأقلية ونحو الديموقراطية والفاشية وان النشاط السياسى أو قلة الاهتمام بالشئون السياسية كلها متصلة اتصالا مباشرا بنمو الشخصية وتكوينها . مثال ذلك أن الابحاث قد اظهرت أن ما قد يشيع بين الأطفال والكبار من مشاعر العداوة للأقليات أمر يتعلمه الفرد لا شك من الآخرين . الا ان هذه المشاعر تضرب بجذورها وتستمد شيئا

من قوتها مما كان الطفل يشعر به من سخط على الوالدين وكراهية لهما. وواضح أن الأبحاث التى من هذا النوع تمدنا بالدليل الباهر على أن تأثير الطفولة متصل مستمر دائم .

الغرض من هذا الكتاب

غايتنا في هذا الكتاب بصفة عامة تتلخص فى أن نتابع عملية النمو التى تمر بها شخصية الطفل من جميع نواحيها . أعنى اننا سنحاول أن ان نجمع فيه من البيانات والمعلومات ما يتصل بالاجابة على أسئلة ملحة من قبيل : كل طفل يتحول فيما بعد الى راشد معين له خصائصه وسماته ، فلماذا يحدث هذا ، وكيف تراه يحدث ؟ ترى ما هى المصادر الفطرية والتكوينية والبيئية لعاداته ومشاعره وانفعالاته ومهاراته العقلية واتجاهاته ؟ كيف يتم له اكتساب جوانب معينة من شخصيته ؟ ما هى بذور المرض النفسى (العصاب) وسوء التوافق فى الطفولة ؟ وقد سبق أن أشرنا اشارة سوف تزداد وضوحا وجلاء كلما مضينا فى الكتاب — الى ان هناك عوامل كثيرة تعمل بأساليب معقدة ، منفردة ومجتمعة على انحاء مختلفة ، لابد وأن نتطرق اليها حين نحاول الاجابة عن هذه الأسئلة .

ان نمو الشخصية يمكن ان ينظر اليه على أنه عملية متصلة مستمرة فى غاية التعقيد ، عملية تتضمن التفاعل بين كائن عضوى بيولوجى وبين بيئته المادية والنفسية والاجتماعية . وعلى هذا فلا سبيل الى أن يتشابه فردان كل التشابه من حيث الشخصية بسبب أنه لا سبيل الى ان يجابه فردان نفس الأنماط من المؤثرات فى النمو ؛ وتفصيل ذلك أنه لايحدث مطلقا ، اللهم الا فى حالة التوائم المتطابقة، أن تتشابه الاستعدادات الوراثية عند فردين من الناس . ثم انه كلما تقدم النمو ومضى ، أخذت الفروق تعظم وتزداد بين الناس بسبب ما بينهم من فروق فردية فى عوامل النضج وفى عمليات ما قبل الميلاد وما بعده .

وعملية النمو على درجة عالية من التعقيد ، ولهذا فان عناصرها الجسيمة والانفعالية والعقلية والاجتماعية لا يستقل أو ينفصل أحدها عن الآخر . وانما هى مترابطة فيما بينها ترابطا وظيفيا بحيث ان العوامل الانفعالية قد تؤثر فى جانب مثل الصحة الجسمية ، كما أن سوء التوافق الانفعالى قد يؤثر فى الأداء العقلى . وفى هذا الكتاب سنجعل أكثر اهتمامنا بأمثال هذه العلاقات .

لكننا قد نضطر ، لكى نزود القارىء بأساس للفهم الى أن نفصل أو

نعزل هذا الجانب او ذاك من جوانب الشخصية والى أن نناقشه وحده. عندئذ على القارىء أن يفطن الى أن هذا التجريد لا يدعو اليه الا توخى السهولة فى العرض فقط ، والى أن الشخصية النامية الناشئة عبارة عن جوانب متشابكة موحدة واسعة لا يمكن لجانب منها أن ينفصل عن بقية الجوانب . ألسنا نعمد أحيانا الى استخدام بعض الأصباغ الخاصة فى الفحوص الفلوروسكوبية (Fluoroscopic) حتى نبرز بعض أجهزة الجسم ونميزها عن غيرها عند تشريح الحيوان ؟ ان من الممكن كذلك أن نميز جانبا من جوانب الشخصية بأن نفرده على حدة ونسلط عليه وحده ضوء الانتباه . وفى كلتا هاتين الحالتين لا سبيل الى التغاضى أو التعامى عما يربط بين التكوين كله من وحدة أساسية هى الكائن البيولوجى من جهة أو الشخصية من جهة أخرى ، وذلك على الرغم من أننا نستطيع أن نعزل جانبا من هذا أو تلك عزلا مؤقتا بقصد اجراء المزيد من الفحص الدقيق .

كذلك قد يكون من المفيد لنا عمليا ان نتدبر بعض الجوانب المنفصلة من النمو . بمعنى أن الدراسات التى تنصب على قطاع واحد من قطاعات النمو كالقدرة الحركية مثلا قد تزودنا بالمعلومات الأساسية ، وتمدنا بالمعايير التى تفيدنا فى تقدير المستوى الذى وصل اليه الطفل فى النمو . ولكننا نقول مع ذلك ان تقدير قطاع واحد من قطاعات النمو لا يمكن أن يكون له معنى ودلالة الا اذا تدبرنا وشملنا بنظرنا سائر جوانب النمو ومختلف العوامل البيئية فى نفس الوقت .

مثال ذلك أن تأخر النمو الجسمى فى حالة معينة قد لا يكون من بين العوامل الجوهرية التى تحدد التوافق النفسى عند الطفل . ولكننا نعلم مع ذلك أن اتجاهات الأبوين نحو الطفل قد تتأثر بحجمه وأبعاد جسمه. ومن عادة الكبار أيضا أنهم يميلون الى معاملة الطفل المتأخر فى النمو الجسمى — على علم منهم أو على غير علم — وكأنه أقل سنا أو أدنى مما هو عليه ، لا لسبب الا لأنه أقل حجما من أترابه . ولما كان الطفل يستمد اتجاهه نحو نفسه الى حد كبير من اتجاهات الآخرين نحوه ، فان مشاعر النقص والقصور قد تبدأ فى التكون عنده . وهذه بدورها قد تؤثر فى توافقه الاجتماعى والانفعالى بصفة عامة . وهكذا يتبين لنا أن تأثير العامل الواحد مثل الجانب الجسمى فى نمو الطفل لا سبيل الى فهمه الا فى ضوء القوى العامة الشاملة التى تؤثر عليه .

خطة الكتاب

ان خطتنا العامة فى هذا الكتاب هى أن نتعقب نمو الشخصية بصفة زمنية (كرونولوجية) تاريخية . والنمو عملية متصلة مستمرة تبدأ من لحظة الحمل . ولهذا فان فصول الكتاب تركز الانتباه على المراحل المختلفة من حياة الطفل فى ترتيب تاريخى زمنى (كرونولوجى) وان كنا لم نعمد الى اتباع هذا التقسيم التعسفى الا بقصد توضيح العرض وتسهيله فقط ؛ لما هو معلوم من أن عملية النمو الفعلية تتبع كل مرحلة فيها ما يسبقها من مراحل فى تسلسل وتدرج ، وفى غير ما ترتيب منفصل متقطع .

فى حدود هذا الاطار الكرونولوجى سنحاول الاستفادة مما صار يعرف باتجاه (الفترات الحرجة) فى النمو . وهذه وجهة من وجهات النظر تذهب الى أن هناك أحداثا معينة يكون لها أثر جوهرى اذا هى وقعت فى فترات معينة خاصة من حياة الفرد ، ولا يكون لها أثر بالمرة اذا هى وقعت فى غير ذلك من الفترات . وأن التدخل فى عملية النمو أو الاساءة اليها خلال فترة زمنية حرجة يكون له آثار عظمى على النمو فى المستقبل ، على حين أنه قد يكون عديم الاثر فى فترات زمنية أخرى . مثال ذلك أن انعدام مادة كيميائية معينة من البيئة الغذائية لجنين الفأر خلال الأسبوع الأول من حياته كجنين تؤدى عادة الى موت الجنين من قبل الولادة ، على حين أن انعدام هذه المادة الكيميائية من بعد ذلك بأسبوعين لا يكون له الا أتفه الأثر على نمو الحيوان (11) .

لقد تبين من الناحية النفسية أن الفترة التى تقع بين الأسبوع الثالث والأسبوع السابع من العمر من حياة الكلاب فترة حرجة بالنسبة لنموها الاجتماعى (16) . ذلك أن انعزال الجرو خلال هذه الفترة يؤدى الى ظهور الخوف والجبن فى استجابته لكل من الكلاب والناس على حين أن انعزاله فى أية فترة زمنية أخرى لا يكون له هذا الأثر . بحيث يصبح نمو الاتجاه الاجتماعى الايجابى نحو الناس وسائر الحيوانات متوقفا على ما يحدث خلال هذه الفترة الحرجة التى تمتد من الأسبوع الثالث الى الأسبوع السابع ، وسوف نرى فيما بعد أن هناك أسبابا قوية تحملنا على القول بأن السنتين الأوليين من حياة الطفل بمثابة فترة حرجة تتوقف عليها نشأة الاتجاهات الايجابية عند الطفل نحو البيئة الاجتماعية .

والخلاصة أننا سوف نؤكد على أهمية بعض الأحداث المعينة التى تقع خلال مراحل معينة من مراحل العمر ، لأن هذه الأحداث تلعب

كما يبدو — دورا رئيسيا فيما يستقبل من سلوك الطفل . ولعل خبرات التغذية التى تحدث خلال السنة الأولى ، وعمليات التطبيع الاجتماعى خلال السنة الثانية والثالثة ، ودخول المدرسة والاتصال بالأتراب (أو الأقران) خلال السنة الخامسة هى بعض الأمثلة على هذه الأحـداث الحرجة التى تقع فى فترات معينة من نمو الطفل .

كذلك سنقوم فى هـذا الكتاب بتحليل كل جانب من جوانب نمو الشخصية فى ضـوء الخبرات المتقدمـة والخصائص المترتبة عليها ، والسلوك ، والأحداث ، ومرحلة العمر التى تحدث فيها . ومعنى هذا أننا سوف نناقش سلوك الطفل واهتماماته واتجاهاته ومشاعره من حيث :

١ — العوامل التى سبقت فى تاريخ الطفل (البيولوجية أو النفسية أو الاجتماعية) التى تؤدى الى نمو هذه الخصائص والتأثير فيه .

٢ — أهمية هذه الخصائص بالنسبة لما يستقبل من نمو الطفل . وبالاختصار نقول ان علينا أن نرجع البصر اذا أردنا أن نفهم العـوامل الكثيرة (المتقدمة) التى يستند اليها سلوك الطفل حاليا . . . وعلى العكس من ذلك لابد لنا من أن ننظر الى الأمام لكى نرى كيف تؤثر خصائصـه الحالية وسلوكه فى الحاضر فى شخصيته المستقبلة (التالية) .

على أن علم النفس ذاته لا يمدنا الا بجزء فقط من البيانات التى تعيننا على فهم العمليات المتناهية فى التعقيد التى يتألف منها نمو الشخصية . ولهذا كان على سيكولوجية الطفولة بصورتها الحديثة أن تفيد من عدد كبير من العلوم الأخرى . علينا أن نلم الى حد ما بعلم الوراثة لكى نفهم النحو الذى تؤدى به الوراثة عملها . كذلك أمدنا علم الطب الحديث ، وخصوصا فرعه المختص بالأطفال ، ببيانات قيمة عن الفروق بين الأفراد فى التكوين والوظائف البيولوجية وما يترتب على هذه الفروق من نتائج . أما علم الطب النفسى فقد زودنا بقدر ضخم من الحقائق والنظريات التى تتعلق بالصلة بين أحداث الطفـولة وما يتلو ذلك من سـوء التوافق : وأما الأحداث الأنثربولوجية والاجتماعية فقد أوردت معلومات ذات قيمة بالغة عن آثار عضوية الفرد فى جماعات عنصرية أو اثنولوجية معينة أو فى طبقات اجتماعية خاصة أو فى طبقات المنبوذين أو فى جماعات الأقليات داخل المجتمع الأمريكى وخارجه . والواقع أن علم الشخصية ونموها لا يتحقق له الشمول والدقة الا اذا ساهمت فى تكوينه كل هذه الميادين

وفى رأينا أن الفهم الشامل لا يتيسر أبدأ الا بعد أن تتــكامل كل أنواع البيانات والمعلومات المختلفة .

ان علينا أن نعترف بأن سيكولوجية الطفولة لا يزال بعد علما ناشئا ، وأنه على الرغم من أن الحقائق والنظريات آخذة فى التراكم بسرعة فائقة فى هذا العلم الا أن هناك مجالات هائلة لا تزال مجهولة بالنسبة لنا تقريبا. ولعل أنسب الطرق الموصلة الى نضج العلم وتقدمه هو أن نستخدم المنهج الذى يعتمد على أكثر من علم واحد والذى يستخدم من كل علم أحسن ما يمكن أن يقدمه .

* * *

الاصول غير العلمية لسيكولوجية الطفولة

الكتابات الفلسفية

على الرغم من أن علم سيكولوجبة الطفولة فى صورته العلمية حديث النشأة نسبيا ، الا أن كثيرا من الكتاب قد شغلوا أنفسهم فى كل فترات التاريخ بسلوك الأطفال . من ذلك أن افلاطون أدرك أهمية التدريب فى الطفولة المبكرة من حيث تحديد ميول الفرد المهنية ، وتوافقه المهنى فى مستقبل حياته . وقد ناقش فى كتابه (الجمهورية) الفروق الكامنة بين الأفراد . كما أوصى بأن تتخذ الخطوات اللازمة لاكتشاف البارز من استعدادات كل طفل حتى يمكن أن توجه اليه ، فى زمن ميكر ، مايتناسب ومواهبه الخاصة من تربية وتدريب .

وفى أواخر القرن السابع عشر نشر الفيلسوف الانجليزى جون لوك (John Locke) مقالة بعنوان (أفكار تتصل بالتربية) وقد ذهب فيها الى أن المرء يولد وعقله صفحة بيضاء (Tabulae rasae الواح غير مسطورة) . وأنه لذلك يكون ذا استعداد لتقبل كل أنواع التعلم ، وغاية كل التربية عند لوك هى تهذيب الذات وضبط النفس « والقدرة على أن ننكر على أنفسنا الاستجابة لرغباتها اذا لم تتفق هذه الرغبات مع العقل والتفكير » (8) . ورأى أن أحسن الوسائل لتحقيق هذه الغايات هو أن نبدأ بتعويد الأطفال على نكران الذات وهم بعد فى المهد . والواقع أن الأساليب الفنية فى التدريس التى كان لوك يدعو اليها تشبه الى حد كبير تلك الأساليب التى تعرف الآن بالتعليم النظامى أو التربية المقصودة (Formal Education) .

وأما جان جاك روسو ، الفيلسوف الفرنسى الذى كتب فى النصف الثانى من القرن الثامن عشر ، فقد آمن بأن الطفل يولد وهو مزود بحاسة خلقية فطرية . وقد كتب فى كتابه اميل (15) أن الطفل « مخلوق بدائى نبيل noble savage » له معرفة فطرية بما هو طيب وما هو خبيث ، وأن ما يفرضه مجتمع الكبار على الطفل من قيود وتحريمات انما تعرقله وتضطره الى أن يكون شخصا اقل نبالة وفضيلة . وقد دعا روسو الى الرجوع الى الطبيعة من أجل اصلاح الفرد والمجتمع اصلاحا عاما . وهذه وجهة من شأنها أن تقضى على ما تواضع عليه المجتمع ، وأن تشجع الفرد

على أن يعبر تعبيرا حرا غير مقيـد عن نوازعه الأصيلة التى هى نوازع نبيلة فى جوهرها وبطبعها .

على أنه ليست هناك ، بالطبع ، أدلة علمية تدعم ما ذهب اليه روسو من أن الأطفال « طيبون » أو « نبلاء » بالطبع . لكن آ راءه مع ذلك كان لها أثر هائل فى التربية وخصوصا فى تأسيس المدارس « التقدمية » التى تؤكد جانب التلقائية والتعبير الحر . ولعله من الطريف أن نذكر هنا أن روسو كان يعد الخبرات التى تعرض للطفل فى السنوات الأولى القلائل من حياة الفرد أكبرها أثرا فى نموه ونشأته . وبذلك سبق روسو التفكير السيكولوجى الحديث .

وأفلاطون ولوك وروسو هم ثلاثة فقط من فلاسفة كثيرين كان لهم اهتمامهم الصريح أو الضمنى بالأطفال ونموهم . وكتاباتهم تعكس فى كثير من الأحيان تحليلات فلسفية تأملية نفاذة وان كانت غير مختبرية . كما كانت نظريات هؤلاء الفلاسفة وأفكارهم ــ على خلاف مناهج علم النفس المعاصر ــ لا تستند الى الملاحظات الدقيقة أو المنظمة . ولكن أفكارهم مع ذلك كان لها أثرها فى تنبيه الأذهان ؛ كما كان لكتاباتهم آثار عميقة فى النظريات السيكولوجية والتربوية وفى الأساليب الفنية والأبحاث التربوية كذلك .

تراجم حياة الأطفال :

فى أواخر القرن الثامن عشر ، أخذ عدد من الباحثين فى دراسة الأطفال باستخدام منهج جديد هو الملاحظة الفعلية . من ذلك أن رجلا سويسريا اسمه بستالوتزى نشر فى سنة ١٧٧٤ مذكرات تقوم على الملاحظة الدقيقة التى قام بها لنمو ابنه الذى يبلغ الثالثة والنصف من العمر . وبعد ١٣ سنة نشر تيدمان Tiedeman كتابا يتتبع فيه النمو الحسى والحركى واللغوى والعقلى لطفل واحد خلال السنتين والنصف الأولى من حياته .

وفى القرن التاسع عشر بدأت تظهر سلسلة متتابعة من « تراجم حياة الأطفال » كانت فى جوهرها عبارة عن سرد لنمو ابناء المؤلفين أو أبناء اخوانهم واخوتهم . وقد كان تشارلز داروين البيولوجى الشهير من بين كتاب هذه التراجم (A Biographical Sketch of an infant 1877) وبرونسون الكوت (والد الكاتبة Louisa May Alcott مؤلفة كتاب نساء صغيرات) الذى نشر ترجمته تحت عنوان (ملاحظات عن الظاهرات اليومية المتصلة بطفلتى الثانية) .
Observations of the Vital Phenomena of My Second Child (1)

ومن شأن هذه التراجم أنها لا تزودنا بالبيانات العلمية الطيبة ، وذلك لعدة أسباب منها أن الملاحظات لا تكون منهجية ، وأنها تتم في فترات غير منتظمة . أضف الى ذلك أن الملاحظة يقوم بها في العادة أب أو عم أو عمة أو خال أو خالة يملؤه الزهو بالطفل ؛ بحيث تصبح ملاحظته وادراكاته خاضعة للتحيز والانتقاء . أعنى أن أمثال هؤلاء كانوا يدركون الجوانب الايجابية المحمودة من النمو المبكر ، وانهم كانوا يهملون سائر العوامل السلبية . واخيرا نقول ان كل ترجمة من هذه الترجمات كانت تستند الى حالة واحدة فقط ، الأمر الذى لا يسمح لنا مطلقا بأن نعمم نتائجها على الحالات الأخرى .

ومع ذلك فقد كان لهذه التراجم ، شأنها فى ذلك شأن الأعمال الفلسفية السابقة ، قيمتها من حيث أنها تضمنت بعض المعرفة وعددا من الفروض حول طبيعة النمو . الا أن هذه التراجم لم تكن أهميتها قائمة على النتائج التى صدرت عنها ، وانما فى أنها أفادت فى تحديد المشكلات الرئيسية لسيكولوجية الطفولة ، وفى انها أشاعت فى الناس الرغبة فى أن يدرس الأطفال دراسة علمية رصينة .

بدايات علم سيكولوجية الطفولة الحديث

بدأت الدراسة المنهجية المنظمة لجماعات أكبر عددا من الأطفال فى أواخر القرن التاسع عشر . وقد كان من رواد هذه الدراسات فى الولايات المتحدة الأمريكية ج. ستانلى هول (G. Stanley Hall) مدير جامعة كلارك الذى كان مهتما ببحث « محتويات عقول الأطفال » . ولتحقيق هذا الغرض ، قام هول بتعميم منهج جديد للبحث هو منهج الاستخبار (Questionaire) الذى يتألف من سلسلة من الأسئلة وضعت للحصول على المعلومات عن سلوك الأطفال والمراهقين واتجاهاتهم واهتماماتهم . كذلك كان هول يجمع الاستجابات المكتوبة على هذه الاستخبارات ما كل من الأطفال وآبائهم على السواء .

ونستطيع أن نقول على نحو ما ان عمل هول الذى استمر الى القرن العشرين ، يحدد بداية الدراسة المنظمة لسيكولوجية الطفولة فى الولايات المتحدة . وان كان عمله لا يمكن أن يعد عملا فى غاية الموضوعية أو الانضباط بحسب المعايير الحديثة . وقد اتيح للمسائل التى كان يشغل نفسه بها أن تبحث بدرجة أكبر من الدقة العلمية فى السنوات الأخيرة . لكنه مع ذلك قد استخدم أعدادا كبيرة من المفحوصين بغرض الحصول على بيانات تكون ممثلة . كما أنه حاول أن يحدد العلاقات بين خصائص

الشخصية ومشكلات التوافق والخبرات الأولية . لهذه الأسباب نقول ان منهج هول فى سيكولوجية الطفولة كان يمثل من الناحيــة المنهجية وعلى التأكيد تفوقا واضحا على المناهج الفلسفية وتراجم الحيــاة التى تعرضنا لها من قبل .

طبيعة العلم

سوف يكون تأكيدنا فى كل هذا الكتاب على أهم النتائج الأمبريقية والمبادىء الأساسية التى تمخضت عن الدراسات التى تم اجراؤها بطريقة علمية فى سيكولوجية الطفولة ونمو الشخصية . ولكننا قبــل أن تبدأ التعرض لمحتوى ميدان سيكولوجية الطفولة ينبغى لنا أن نتعرض على عجل لطبيعة العلم والبحث العلمى ، وذلك بغــرض توضيح الفــروق الأساسية بين الدراسة العلمية لسيكولوجية الطفولة وهى الدراسة التى نشغل أنفسنا بها فى هذا الكتاب ، وبين الدراسة غير العلمية لسيكولوجية الطفولة تلك الدراسة التى تتمثل فى الكتابات المبكرة للفلاسفة وأصحاب تراجم حياة الأطفال .

لو أننا تساءلنا عن ماهية العلم وكيف يؤدى العالم عمله لانصرف أكثر الناس بأذهانهم الى ما أحرزه علماء الفيزياء والبيولوجيا من انجازات جبارة وهم يعملون فى مختبراتهم ، والى تطبيقات هذه النتائج العلميــة فى المشكلات العملية . ولعل أكثر منتجات العلم حظا من الدعاية هو تزايد الأدوات الميكانيكية وتحسن أنواعها ، وكذلك الأساليب الفنية المحسنة فى الصناعة والزراعة والوســائل التى هى أكثر فاعليــة فى الوقاية من الأمراض والعلاج منها .

قد يظن القليل من الناس أننا نعيش فى « عصر القلق » ولكن أكثر الناس يرون أننا نعيش فى « العصر الذرى » أو فى « عصر الفضاء » : بل ان قوة العلوم الطبيعية أصبحت الآن غير منازعة . بحيث ان صــورة العالم التى كانت تجعله رجلا كث الشعر شارد الذهن يحبس نفسه فى المختبر وعقله فى أمور غير عملية ، قد انتهت لتحل محلها صورة أخرى هى صورة الرجل المختص بالصواريخ أو العالم الذرى الذى يمتلىء بالقوة والحيوية والذى يعمل فى ثقة بالنفس وبين أشتات أشتات من الأضــواء التى تتلألأ والأصوات ذات الفولت العالى .

ومع ذلك كله فان الخصــائص التى تميز المبــاحث العلمية عن غير العلمية ليس من بينها كثرة عدد الأدوات ، أو درجة تعقيد الأجهزة ، أو فداحة أثمانهــا . بل ان اســتخدام المختبر ليس بلازم الا فى بعض

جوانب معينة فقط من البحث العلمى . بدليل أن علم الاركيولوجى (Archæology) والفلك قد جمعت الكثير من المبادىء العلمية الهامة بالشىء القليل من التجريب فى المختبر . دعنا اذن نطرح جانبا هذا المفهوم النمطى عن العالم بوصفه رجلا يلبس المعطف الأبيض فى المختبر ، أو بوصفه ذلك المختص بالفيزياء النظرية الذى يقف الى جانب السبورة . وتعال نسأل ذلك السؤال الرئيسى « ما هو العلم ؟ » .

الواقع أن العلم لا يمكن تعريفه بالأساليب الفنية المادية أو بالأجهزة أو بالمحتوى وانما هو أسلوب فى عمل الأشياء ، أسلوب فى النظر الى الطبيعة ، أسلوب يقوم على عدد من المبادىء والخطوات المعينة . وكل العلماء بغض النظر عن مبادين تخصصاتهم يتمسكون بهذه المبادىء والخطوات . من بين هذه المبادىء الأساسية :

أولا — ينبغى أن تكون العبارات العلمية قابلة للفهم والتوصيل . بمعنى أن ما يستخدمه العالم من لغة وأساليب قياس لابد وأن تتضمن كلمات ورموزا يستطيع غيره من العلماء أن يفهموها . وهذا المبدأ يضمن لنا أن يتمكن الباحثون الآخرون من تحصيل صورة واضحة لما تمت ملاحظته ، وأن يتمكنوا من الحصول على هذه الملاحظات والمشاهدات مرة أخرى . وبناء على هذا تكون عبارة من قبيل « رأيت أن حسن كان مضطربا فى الصباح » عبارة غير جيدة من الناحية العلمية بسبب انها عبارة غامضة ، وأنه من المحتمل أن يقوم الاختلاف بين الناس حول معنى كلمة « مضطرب » . على حين أن العبارة « أخذ حسن يبكى لمدة خمس دقائق ، كما أخذت تصدر عن ذراعيه ورجليه حركات كثيرة غير منضبطة او محكمة » أقرب الى المقبول علميا ، بسبب أنها عبارة أكثر دقة وأكبر موضوعية . وهنا نذكر أن تراجم حياة الأطفال كانت تتضمن كثيرا من العبارات التى لا توصل توصيلا دقيقا ما تمت ملاحظته من أمور .

ثانيا — القياس الموضوعى : ينبغى أن تكون ملاحظات العالم ومشاهداته بريئة قدر الامكان من التحيز والذاتية . كما ينبغى للعالم عند تقديمه لهذه المشاهدات أو الملاحظات أن يستخدم وحدات للقياس يكون فى استطاعة غيره من الباحثين أن يستخدمها . ولذلك فالأدوات هى أنسب الوسائل لتسجيل الظواهر الطبيعية . كما صرنا نقيس درجة نضج كل علم من العلوم بمدى امكان تحويل المشاهدات فى هذا العلم الى كميات أو أرقام .

ثالثا — النظرية — من خصائص العلم أن يقوم ببناء فروض أو نظريات

او تخمينات طيبة حول العوامل المحددة للظاهرة موضوع البحث . ذلك ان العلم يشغل نفسه بأمرين على السواء . أولهما جمع الحقائق وثانيهما القيام بترتيب هذه الحقائق وفق عدد من المبادىء (أو نظرية من النظريات) تسمح بالتفسير المنطقى للحقائق ، كما تسمح فى بعض الحالات بالتنبؤ بالوقائع المستقبلة . والقدرة على التنبؤ بالوقائع المستقبلة من أبرز مميزات النظرية . مثال ذلك أن لدينا نظرية (أو عددا من المبادىء المتصل بعضها ببعض) تفسر لنا حركة الأفلاك . ولهذا نستطيع أن نتنبأ بموعد حدوث الخسوف التالى للقمر . ولو أنه كانت لدينا نظرية طيبة تفسر لنا أسباب جنوح الأحداث ، لتمكنا الى حد أكبر من الكشف عمن سيتحول الى الجنوح من الأطفال فى وقت مبكر ثم اتخاذ الخطوات الوقائية اللازمة .

رابعا — العلم قابل للمراجعة .

وأخيرا هناك اتفاق عام بين العلماء على أن العبارات العلمية والنظريات العلمية لابد وأن تكون قابلة على الدوام للتغيير والتعديل . بمعنى أن النظرية تعد « أحسن ما يتيسر من التخمينات فى ضوء ما توصلنا اليه الى الآن من معلومات ومعرفة » .

« أن وظيفة العلم هى الجمع المنظم للمعرفة ، ثم التعبير بالرموز عن العلاقات الامبيريقية الثابتة فى عبارات عامة قابلة للتوصيل تسمح لنا بأن نستنتج على سبيل الاستدلال القياسى وقائع معينة . ثم ان النظريات العلمية هى أنظمة مفتوحة بمعنى أن العبارات أو القضايا التى تتألف منها هذه النظريات تكون قابلة للمراجعة والتغيير ، وبذلك هى تشجع على نمو المعرفة وازديادها » .(9; 278)

ان دراسة سلوك الأطفال ونموهم يمكن أن تتم بطريقة علمية مثل دراسة حركات الأفلاك أو دراسة التحول الغذائى عند الفيروس سواء بسواء . ولكنه لا سبيل الى أن يتحقق هذا ، الا اذا قمنا بملاحظاتنا ومشاهداتنا للأطفال بطريقة موضوعية ، ثم قمنا بصياغة هذه المشاهدات فى عبارات قابلة للتوصيل ، عبارات تؤدى الى بناء النظريات التى من شأنها أن تفسر سلوك الأطفال وتتنبأ به .

خطوات فى البحث العلمى

عملية جمع المعرفة والوصول الى تفسيرات للطبيعة عملية تنطوى على عدد من الاجراءات وقد قام ماركويس (D. G. Marquis) بمراجعة

العملية وانتهى الى « انه من الممكن أن نتبين ست خطوات لا يخلو منها اى بحث كامل » (10, 411) .

وهذه الخطوات يمكن أن تتخذ بمثابة نمط مثالى أو نموذجى للعملية العلمية . ونحن نلخصها هنا ، لأنها فى مجموعها وبالترتيب ، تكون النمط الأساسى أو الاجراء المتبع عمليا الذى تبينت قيمته الفائقة فى تقدم العلوم الفيزيقية والبيولوجية . كما ان هذه الخطوات ميسورة كذلك وبنفس الدرجة فى بحث مسائل العلوم الاجتماعية وسيكولوجية الطفولة .

الخطوة الأولى : يبدأ البحث بتقرير وجود مشكلة ما (صياغة المشكلة) . ومنبع المشكلة هنا قد يكون مجرد الفضول العلمى ، أو قد يكون موقفا عمليا من قبيل المشاكل الصحية الفردية أو المشكلات الاجتماعية . ومن ذلك أيضا أنه اذا داهمنا مرض لم نتعرف عليه من قبل ، جعلنا نثير الأسئلة عن مصدره وأصله . ولو أن طفلا عادى الذكاء فى العاشرة من عمره لم يتمكن من القراءة لتطلبت حالته مزيدا من البحث السيكولوجى . واذا ازداد جنوح الأحداث بمعدل مزعج لبدأ الناس يتحيرون فى العوامل التى تكمن وراء الجنوح . هذه اذن كلها مواقف تمثل مشكلات (براجماتية) عملية لابد من حلها تحقيقا للصالح العام . لكنها مع ذلك مشكلات عامة ، ولابد من صياغتها صياغة دقيقة من قبل أن نمضى فى البحث العلمى . فالسؤال : «ما هى أسباب جنوح الأحداث؟» سؤال عريض لابد من تقسيمه الى أسئلة فرعية محددة حتى يتيسر الوصول الى حل علمى ، أسئلة مثل « ما هى سمات الشخصية التى يتميز بها الأحداث الجانحون ؟ » أو « ما نوع البيوت التى يخرج منها أمثال هؤلاء الأطفال ؟ أو ما تأثير الذكاء على مبلغ استعداد الطفل لارتكاب أفعال الجنوح ؟ » .

الخطوة الثانية : هى « مراجعة المعرفة — مراجعة ما عرف عن الموضوع أو ما قاله الآخرون فى شأنه من قبل » (10, 412) . وهذه خطوة تتضمن استعراضا شاملا للأعمال العلمية السابقة المتصلة بالموضوع ، وكذلك الأعمال الفكرية والكتابات التأملية . ولعله من الممكن عند هذه الخطوة استعراض التحليلات الفلسفية والسجلات المختلفة من قبيل تراجم حياة الأطفال التى ذكرناها من قبل لنتبين طبيعة التفكير السابق والأبحاث القديمة فى المشكلة . فلو اننا كنا بصدد موضوع مثل جنوح الأحداث لكان من الممكن أن توضح لنا كتابات العاملين فى محاكم الأحداث (من قضاة وأطباء نفسيين) ومختصين نفسيين ومختصين

اجتماعيين) أسلوب معالجة بعض المشكلات التى قمنا بصياغتها فى الخطوة الأولى .

الخطوة الثالثة : وتسمى بالملاحظة المبدئية ، وهى بداية العمل العلمى المتعمق ، لما هو معروف من أن الملاحظة هى العملية الأساسية أو العنصر الذى لا غنى عنه لكل بحث علمى . والاهتمام فى هذه الخطوة ينصب على جمع الحقائق وأوصاف الظواهر التى قد تكون لها أهميتها فى حل المشكلة .

مثال ذلك ، أننا لو كنا بصدد البحث فى سمات شخصية الحدث الجانح ، لكان من الممكن أن تقوم بالملاحظة المبدئية عن طريق المقابلات غير الرسمية التى تعطى مدى عريضا من المعلومات الأساسية والتى نعقدها لجماعة من الجانحين . وقد يستطيع الباحث عندئذ ، وعن طريق البيانات التى يجمعها بهذه الوسيلة أن يحصل انطباعا مبدئيا عن الخصائص المعينة التى يتصف بها الجانحون والتى تتعلق بالسلوك المناهض للمجتمع .

ثم أننا قد نستق — عن طريق هذه المقابلات التمهيدية — أهم المفاهيم والأفكار التى يمكن استخدامها فى الخطوات التالية . مثال ذلك : أن الدلائل قد تشير الى أن الجانحين يشبهون سائر الأطفال فى بعض جوانب الشخصية ، ويختلفون عنهم فى بعضها الآخر وبذلك يتيسر لنا عدد من المفاهيم أو الأفكار نستخدمها عند مواصلة البحث ، مفاهيم تتعلق بالخصائص التى يختلف الجانحون فيها عن حد السواء .

الخطوة الرابعة : هى تكوين الفروض أو النظرية . العالم هنا يكون على استعداد لأن يتقدم بفرض (أحسن تخمين عنده ، اقتراح مبدئى أو حدس مؤقت) يتصل بالمشكلة التى وضعناها فى الخطوة الأولى من العملية العلمية . وهذا الفرض (أو الفروض) لابد وأن ينبنى على الدراسات السابقة والملاحظات المبدئية التى قام بها العالم نفسه ؛ وهو يتضمن فى العادة تفاسير مبدئية ، تفاسير قد صيغت فى عبارات تحدد العلاقة بين المتغيرات ، مثل العلاقة بين الحجم وضغط الغاز ، أو بين متغيرات الشخصية والجنوح ؛ أو بين الأساس الاجتماعى الاقتصادى والذكاء . أما النظريات فانها أنواع من التفاسير أو العبارات التى تحدد العلاقات بعد أن تكون قد صيغت ووضعت فى صورة أشمل وبمفاهيم أكثر تجريدا ، وبعد أن تكون قد تضمنت عدة فروض مختلفة .

وعلى هذا ؛ فان الباحث قد يفترض ، بعد دراسته للعلاقة بين

الشخصية وجنوح الأحداث أن أبرز الخصائص أو أهم العوامل الكامنة في جنوح الأحداث هي مشاعر القصور والنبذ . لكن العالم مع ذلك لا يملك أن يقبل هذا الفرض أو يرفضه الا بعد أن يقوم بتمحيصه واختباره . ومعنى هذا بالطبع أن الفرض لابد وأن يصاغ في صورة قابلة للاختبار والتمحيص .

الخطوة الخامسة : وهي اختبار الفرض (أو الفروض) وتمحيصها بعد أن قمنا بفرضها في الخطوة الرابعة . ومن شأن الفروض العلمية دائما أنها تنطوي على شيء من التنبؤ . ولهذا كان علينا أن نقبل الفرض اذا تحقق لنا أن ما ينبأ به الفرض أمر واقع صحيح ، وأن نرفضه ونتخلى عنه اذا كان ما يتنبأ به الفرض شيئا لا صحة له .

ففي مثالنا التوضيحي نجد الباحث قد افترض نوعا من العلاقة بين عوامل الشخصية وجنوح الأحداث . وهذا افتراض يمكن أن نتنبأ على أساسه بأن مشاعر النبذ والقصور لابد وأن تكون أكثر شيوعا بين الجانحين منها وبين غير الجانحين من الأطفال . ومن الأساليب التي يمكن تمحيص هذا الفرض بها أن نعمد الى تكوين مجموعتين من الأطفال ، احداهما تتألف من الجانحين والثانية من غير الجانحين ، متفقتين فيما بينهما من حيث السن والجنس والذكاء والمستوى الاجتماعي والاقتصادي ، ثم نجعل كل واحدة من المجموعتين موضوعا للبحث عن طريق الاختبارات النفسية المتعددة والمقابلات السيكياترية المتعمقة . فاذا تأكد لنا من البيانات التي نحصل عليها من الاختبارات والمقابلات أن الأطفال الجانحين تكثر عندهم بالفعل مشاعر النبذ والقصور الى درجة أكبر منها عند غيرهم ، تبين لنا من هذا أن التنبؤ — وبالتالي الفرض — قد تأكد وتحقق . وأما اذا لم تكن هناك فروق بين المجموعتين ، ترتب على هذا ضرورة التخلي عن الفرض ونبذه ، ووجب علينا البحث عن فرض جديد يفسر لنا هذه النتائج . ومن الطبيعي أن هذا الفرض الجديد لابد وأن يمحص هو أيضا من قبل أن نتقبله . وهكذا نرى أن عملية بناء صرح المعرفة العلمية تتطلب دوام صياغة النظريات ، ثم اختبارها ثم اعادة صياغتها واختبارها من جديد ، وهلم جرا . من هذا الطريق نصل الى نظريات تكون مرضية الى حد أكبر ، أعني نظريات تكون لها القدرة على تفسير عدد أكبر وأكبر من الحقائق والمشاهدات .

الخطوة السادسة : هي نقل النظرية التي ثبتت صحتها الى مجال التطبيق أو الاستفادة من الفرض بعد أن تحقق .

حين تثبت صحة التنبؤات المستمدة من الفرض ؛ يطمئن العالم الى أن فرضه صحيح ، والى أنه يستطيع أن يفيد فائدة عملية منه . لنفرض انه قد تأكدت لدينا صحة الفرض الذى يذهب الى أن ما يشعر به الجانحون من مشاعر النبذ وانعدام القيمة هو اهم العوامل التى يستند اليها سلوكه الناهض للمجتمع . عندئذ يمكن الاستفادة من هذه المعرفة فى تخطيط العلاج النفسى للطفل الجانح . كما نستطيع أن نأخذ هذه المعرفة بعين الاعتبار عند تنظيم برامج للآباء يقصد منها الى التخفيف من حدة جنوح الأحداث .

سيكولوجية الطفولة والعملية العلمية

الخطوات التى فصلناها هى بمثابة برنامج أمثل للأسلوب الذى يتم به تحصيل المعرفة العلمية . والواقع أن هذا الترتيب قد نفذ بحذافيره وبكل دقة فى العلوم النامية المتقدمة مثل الفيزياء الرياضية . أما العلوم الاجتماعية فانها بصفة عامة أحدث عهدا وأكثر اشتغالا بالظاهرات المعقدة المركبة . ولهذا فانها لم تصل بعد الى هذا الحد من الرقى العلمى . كما أن الأبحاث فى هذه العلوم قليلا ما تتبع هذا النمط الكامل من الاستقصاء العلمى . وقد ذكر ماركويس أن العلوم الاجتماعية الراهنة لا تزال بعد قاصرة فجة لسبب رئيسى هو أنها تعجز عن متابعة هذه الخطوات كلها ؛ لا لأنها تخالف أو تكسر خطوة معينة من هذه الخطوات

ولو أننا تفحصنا الوضع الراهن لسيكولوجية الطفولة من حيث هذا المنهج ذى الخطوات الستة لتبينا صدق عبارة ماركويس ، فقد كانت المشكلات فى هذا الميدان تعتبر دائما مشكلات هامة حيوية . كما أننا نجد أن صياغة المشكلات ووضعها عملية قديمة لها تاريخ طويل . كذلك نجد أن الأسئلة يعاد صياغتها لتوضع فى صورة حديثة معاصرة ، ولو أن الواقع يدلنا على أن القدماء أنفسهم كانوا على دراية ووعى بكثير من المشكلات الرئيسية التى لا تزال تشغل الباحثين فى سيكولوجية الطفولة . كما أن هناك مشكلات جديدة لا زلنا نكتشف عنها من وقت لآخر . والواقع أنه طالما كان التقدم العلمى مستمرا ؛ فلابد من أن يتم الكشف عن مشكلات جديدة ، ومن أن تثار أسئلة جديدة كلما ازدادت حصيلتنا من البيانات والنظريات .

على أن قدرا هائلا من المعرفة والبيانات فى سيكولوجية الطفولة قد تم تحصيله منذ سنة ١٩٠٠ بصفة خاصة ، الأمر الذى ترتب عليه أن نشرت أعداد لا حصر لها من المقالات والرسائل والكتب المدرسية

والمراجع . ولهذا فقد أصبح القيام بالخطوة الثانية من المنهج العلمى — وهى استعراض المعرفة السابقة — عملية أكاديمية صعبة . وان كنا نجد أن أكثر الباحثين يتوخون الدقة والأمانة عند البحث فى المؤلفات السابقة عما يتعلق بالمشكلات التى يقومون ببحثها . لكن الاستعراض الدقيق الشامل للنتائج الامبيريقية وللأعمال النظرية والتأملية يكشف عن أوجه القصور المنهجية للدراسات القائمة ، كما يظهرنا على جوانب من المشكلات كانت قد أهملت أو أسىء بحثها ودراستها . لكل هذه الأسباب نجد أن الأبحاث الحديثة لا تكتفى بمجرد تكرار الدراسات القديمة ، وانما هى تعمد كذلك الى تجنب الأخطاء التى ارتكبتها الأبحاث السابقة ، والى اتخاذ اتجاهات حديثة حتى يتيسر لها أن تأتى ببيانات جديدة تسهم بها فى حل المشكلات التى تمت صياغتها ووضعها فى الخطوة الأولى من المنهج العلمى .

ولو أننا استعرضنا المؤلفات فى سيكولوجية الطفولة لتبين لنا أن أكثر التأكيد قد انصب الى الآن على الخطوة الثالثة وهى الملاحظة المبدئية . أعنى أن القسط الأوفى من المقالات والكتب تؤكد على البيانات الامبيريقية من قبيل معايير النمو الجسمى والعقلى والانفعالى والاجتماعى. كما نجد أنه الى وقت حديث ، لم تتوجه الا نسبة ضئيلة من الأبحاث فى تصميمها الى اختبار الفروض والتحقق من صحتها .

لكن هذا لا يعنى أننا قد بالغنا فى اهتمامنا وتأكيدنا على الخطوة الثالثة الى درجة أكثر مما ينبغى . فان كل بحث علمى لابد وأن يبدأ بالملاحظة الدقيقة للظاهرات الطبيعية . وكلما قمنا بوضع مشكلات جديدة أو بصياغتها ، أو قمنا باعادة صياغة مشكلات قديمة يصبح من اللازم علينا أن نبحث عن ملاحظات مبدئية جديدة . ونحن اذا بحثنا عما لدينا الآن من بيانات أساسية لوجدناها لا تزال بعد محدودة قليلة . كما أن صحة كثير من النتائج لا تزال موضع التساؤل ، لما هو معروف من أن الأساليب الفنية المتبعة فى قياس التغيرات النفسية الهامة تكون عادة على درجة غير كافية من الدقة بحيث لا تتعدى فائدتها مجرد الاشارة الى نتائج معينة .

والتقدم فى سيكولوجية الطفولة وثيق الصلة بالتقدم فى فروع أخرى من علم النفس ، بحيث ان ازدياد الدقة فى الأدوات المنهجية وتحسن أساليب الملاحظة والتجريب وحسن استخدام الأساليب الاحصائية لابد وأن تؤدى الى ارتقاء علمى عظيم فى كل مجالات علم النفس بما فيها سيكولوجية الطفولة .

كما أن البيانات التى نجمعها فى مرحلة الملاحظة المبدئية تفيدنا فائدة مباشرة فى الحصول على المعايير أو المستويات التى نستخدمها كأساس للمقارنات والموازنات . أما أن قمنا بتحليل هذه البيانات فاننا قد نكشف بذلك عن علاقات لم نتوقعها من قبل بين المتغيرات ، وبذلك نصل الى فروض هامة نقوم بعد ذلك باختبارها والتحقق من صحتها .

النظرية فى سيكولوجية الطفولة

لقد غلب النقص والقصور على سيكولوجية الطفولة والعلوم الاجتماعية بصفة عامة فيما يختص بالخطوة الرابعة وهى بناء النظريات . والنظرية العلمية تقدر قيمتها على أساس معيارين اثنين . أما المعيار الأول فهو فائدة النظرية فى أن تفسر لنا أنواعا مختلفة من الحقائق ، وفى أن تقوم بالتنسيق بينها فى وحدة متكاملة . وعلى هذا نحكم على نظرية اينشتين فى النسبية بأنها كانت مفيدة للغاية لأنها نسقت بين الظواهر المتعلقة بالجاذبية والظواهر الكهربية المغناطيسية بعد أن كان يبدو من العسير الجمع والتنسيق بينها .

وأما المعيار الثانى الذى تحدد على أساسه قيمة النظرية فهو قدرتها على أن تولد لنا فروضا تقبل التمحيص العلمى . ذلك أن النظرية الصالحة تمدنا دائما بالكثير من التنبؤات التى يمكن بعدئذ اختبارها والتحقق من صحتها . وبالاختصار نقول ان أحسن النظريات هى تلك النظرية التى تؤلف بين كثير من الوقائع أو المعطيات أو البيانات والتى تولد عددا كبيرا من الفروض التى تقبل التمحيص .

ونحن الآن لا نجد نظرية واحدة يمكنها أن تحتضن هذا القدر الهائل من المعرفة التى حصلنا عليها فى سيكولوجية الطفولة ، ولكننا نجد هنالك نوعين من النظريات تبين لنا جدواهما ونفعهما الكبير من حيث التنسيق بين البيانات والمعطيات ومن حيث تنشيط البحث . **أما النظرية الأولى** وهى **نظرية التحليل النفسى** فقد بدأت بأعمال فرويد الضخمة وهى تختص بنمو الشخصية أو على الأخص بنشأة المشكلات الانفعالية والأمراض النفسية ، كما أنها قد استمدت مفاهيمها وفروضها من الخبرة الاكلينيكية بصفة عامة .

فقد كان اشتغال المحللين بالعلاج النفسى سببا فى أنهم أدركوا ما لبيئة الطفل الأولى من أثر هائل فى تعبيد الطريق أمام سوء التوافق فى مرحلة الرشد . كما أن المحللين حين قاموا بتفحص ماضى المرضى ، جعلوا يستمدون من ذلك كثيرا من الفروض التى تتصل بأثر خبرات الطفولة

ومرحلة الرضاعة فى الشخصية فى المراحل التالية . بل ان أهم ما قدمته نظرية التحليل النفسى الى سيكولوجية الطفولة هو انها أوحت بالفروض المتعلقة بنمو الشخصية وحددت الموضوعات الهامة الجوهرية التى تفتقر الى البحث العلمى . وسوف نتحدث بتفصيل أكبر فيما بعد عن عدد من المفاهيم والفروض الهامة فى التحليل النفسى .

وأما النظرية الثانية التى هى ذات قيمة كبيرة بالنسبة لسيكولوجبة الطفولة فتعرف **بنظرية التعلم أو النظرية السلوكية** . ان أهم جوانب السلوك متعلمة : « ذلك السلوك الذى نشعر كلنا بأنه يميز الانسان بوصفه كائنا عاقلا أو عضوا فى أمة معينة أو طبقة اجتماعية خاصة هو سلوك متعلم ، لا فطرى » (5, 25) .

على أن هناك عددا كبيرا من الحقائق والنظريات تتصل بطبيعة عملية التعلم والظروف التى يتم فيها التعلم على أكبر درجة من الكفاية . والتعلم يبدأ تأثيره فى نمو الطفل عند فترة مبكرة جدا من العمر ، كما سنرى فيما بعد . ولهذا كانت نظرية التعلم لا غنى عنها لفهم الطفل ونموه من مرحلة العجز التام والاعتماد الكامل على الآخرين الى مرحلة النضج والاستقلال. وفى الفصل الخامس سوف تناقش بالتفصيل مبادىء التعلم الأساسية ، كما سنشير اليها كثيرا خلال هذا الكتاب .

لكننا لن نقتصر فى استفادتنا على نظريتى التحليل النفسى والتعلم خلال هذا الكتاب . ذلك أن هناك نظريات أخرى — نظريات نبتت من دراستنا لسلوك الطفل وتتعلق بجوانب محددة من السلوك — قد أفادتنا كثيرا فى فهم سيكولوجية الطفولة . من ذلك على سبيل المثال أننا قد استقينا كثيرا من معرفتنا بالنمو العقلى من البحث الامبيريقى والنظريات التى أمدنا بها مختص سويسرى بعلم النفس هو جان بياجيه (Jean Piaget) .

ولو أننا حكمنا على سيكولوجية الطفولة على أساس وجود نظرية كاملة صالحة للنمو لقلنا انه لا يزال الى الآن علما قاصرا لم يكتمل نضجه بعد . صحيح أن هناك فروضا معقولة تفسر لنا نمو الطفل . لكننا لا نجد بعد نظرية موحدة واحدة تفسر لنا أكثر الجوانب الهامة من النمو .

والمرء حين يكتب كتابا يقصد به الى أن يكون متنا أو مرجعا يستخدمه من يدرسون سيكولوجبة الطفولة لأول مرة لا يمكنه أن يركز على نظرية واحدة فى النمو ليربط بها أو يخضع لها كل المعروف من الحقائق . بل انه لو حاول هذا ، لكان عليه أن يتغاضى عن كثير من الحقائق الثابتة ،

لا لسبب الا لأنها لا يمكن أن ترتبط بهذه النظرية التى أختارها . كذلك لا يمكنه أن يكتفى بمجرد تلخيص المعرفة التى حصلناها فى الميدان ، لأن هذا سيؤكد على حقائق النمو ، ولكنه سيترك الطالب من غير أن يزوده بمبدأ أو نظرية تعينه على التنسيق بين هذه الحقائق أو ربطها فى اطار شامل متكامل .

لهذا فقد آثرنا أن نصطنع منهجا وسطا عند كتابتنا لهذا المؤلف ، بمعنى أننا سنفصل القول فى بعض المبادىء النظرية ، وان كنا قد جعلنا غايتنا الرئيسية فى كل فصل عرض الحقائق المعروفة ، ثم مناقشة بعض جوانب النمو التى لا ترتبط ارتباطا وثيقا باتجاه نظرى معين .

تحقيق صحة الفروض

هنالك أساليب فنية متعددة لتحقيق صحة الفروض وهى الخطوة الخامسة من المنهج العلمى . وقد سبق أن قلنا ان الطريقة التجريبية هى طريقة واحدة من بين طرق متعددة يستخدمها العلماء لاختبار تنبؤاتهم ، ولكنها طريقة ذات مزايا عديدة . ولهذا فانها تعتبر أفضل الطرق وأحبها . وفى العلوم الطبيعية والفيزيقية نجد الطريقة التجريبية أوسع الطرق انتشارا فى الخطوة الخامسة . فهى تستخدم كلما كان استخدامها ممكنا مناسبا . أما فى سيكولوجية الطفولة ، وفى غيرها من مجالات العلوم الاجتماعية — فان هناك عددا كبيرا من المشكلات لا يكون من الميسور أو المناسب استخدام الطريقة التجريبية لبحثها .

والطريقة التجريبية فى أبسط صورها تتلخص فى أن نثبت جميع المتغيرات فيما عدا متغير واحد نظن انه ذو صلة بظاهرة معينة ثم يقوم المجرب بعدئذ بالتغيير فى هذا المتغير حسب الخطة التى وضعها لنفسه . والغرض من التجربة عندئذ يتلخص فى أن نتبين ما اذا كان التغيير الذى يحدثه المجرب فى هذا المتغير (الذى يشار اليه عندئذ بالمتغير المستقل) مؤديا الى تغييرات أخرى وأن نتبين كيفية حدوث هذه التغيرات كذلك . ولكى نضرب مثالا مبسطا نقول ان فرض بويل (Boyle) عن ضغط الغازات يذهب الى أن « حجم الغاز متناسب تناسبا عكسيا مع الضغط . » من هذا الفرض يمكننا ان نتنبأ بأنه اذا تضاعف الضغط الواقع على الغاز ، تناقص حجمه الى النصف . ولكى نختبر صحة هذا التنبؤ وبالتالى الفرض ، يتعين على المجرب أن يتناول بالتغيير ذلك الضغط الواقع على الغاز (المتغير المستقل) ليقيس بعد ذلك حجم الغاز (المتغير التابع) ؛ ومعلوم أنه لابد من ضبط المتغيرات الأخرى ذات الصلة

والتى نعلم أنها قد تؤثر فى حجم الغــاز كالحرارة مثلا . أعنى أن هذه العوامل لابد وأن تثبت خلال التجربة لأن الفرض يتصل بشىء واحـد فقط وهو العلاقة بين الضغط والحجم . ولهذا فان المجرب حين يضبط كل ما له صلة من المتغيرات الأخرى يطمئن الى أن الضغط وحده هو الذى يتغير ، وبذلك يتأكد لديه أن التغيـرات التى طرأت فى الحجـم لا تتصل الا بما أحدثه من تغير فى الضغط .

وبطريقة مشابهة لهذه ، نجد المجرب فى علم النفس يحاول ضبط المتغيرات ذات الصـلة فيما عدا متغير واحد هو موضوع البحث . وهو يتناول هذا المتغير المستقل بالتغيير بطريقة منظمة لكى يحدد ما يترتب على هذا من نتائج . مثال ذلك أن المجرب لو أراد اختبار صحة الفرض القــائل بأن مواقف التنافس تؤدى الى أداء أحسـن فى اختبـارات الحساب . ولنفرض أن تنبؤه يتلخص فى أن الجماعة من الأطفال التى يتنافس بعضها مع بعض فى اختبارات الحساب يكون أداؤها أحسن من جماعة أخرى مماثلة تعمل تحت ظروف أخرى غير ظروف التنافس .

مثل هذا التنبؤ يمكن اختبـــاره تجريبيا بأن نكون جماعتين من الأطفال احداهما تسمى بالمجموعة التجريبية والثانية تسمى بالمجموعة الضابطة . والطريقة المتالية تقضى طبعا بأن يبدأ المجرب بجماعة كبيرة من الأطفال ، يخصص نصفها بالاختيار العشوائى للمجوعة التجريبية ونصفها الثانى للمجموعة الضابطة . بهذا الأسلوب من الاختيار لا يكون هناك الا أقل الاحتمال فى أن المجموعتين مختلفتان أو متفاوتتان تفاوتا ذا دلالة فى أى متغير . ومع ذلك ، ولزيادة ضمان تشابه المجموعتين ، قد يلجأ المجرب الى التسوية بينهما فى كل المتغيرات التى يحتمل أن يكون لها تأثير فى الأداء فى الحساب من قبيل السن ، الصف الدراسى ، القدرة الحسابية ، الذكاء ، الجنس والصحة ، وبهـذا يطمئن الباحث الى أن المجموعتين كانتا متشابهتين عند بداية التجربة .

أما فى التجـربة ذاتها ، فان الباحث يعرض المجمـوعتين لمعالجات مختلفـة . وأما موقف التنافس فانه يمكن خلقـه وايجاده بالنسـبة للمجموعة التجريبية بأن يقـال لهم ان الطالب الذى يحرز أعلى درجة سيمنح جائزة . وأما بالنسبة للمجمـوعة الضابطة فلا يوجـد موقف تنافس كهذا أبدا . ثم نعطى اختبار الحساب نفسه لكل من المجموعتين لنحسب بعدئذ الفرق بين اداء المجموعتين . ولو تبين أن جماعـــة التنافس تفوقت فى أدائها على الجماعة الأخرى لدل هذا على أن التنبؤ أو الفرض قد تحققت صحته .

فى هذا المثال السابق كان المتغير المستقل هو التنافس ، وكان المجرب هو الذى ينظمه ويحدده . كذلك وجدنا أن بعض المتغيرات الهامة الأخرى قد تم ضبطها عن طريق الاختيار العشوائى للأطفال أو توزيعهم توزيعا عشوائيا على المجموعتين ، وعن طريق المضاهاة بين المجموعتين فى متغيرات رأينا أنها قد تؤثر فى أداء الأطفال فى الحساب . لهذا كله نستطيع أن نطمئن الى أن الفروق التى حصلنا عليها بين المجموعتين لابد وأن تكون وليدة التنافس الذى أوجدناه بين أفراد المجموعة الأولى والذى لم يكن له وجود فى المجموعة الثانية .

من هذين المثالين السابقين ، وأولهما من العلوم الطبيعية وثانيهما من العلوم الاجتماعية ، يتضح لنا ما للطريقة التجريبية من مزايا فريدة هى على التحديد الاظهار المباشر للعلاقات بين المتغيرات . أعنى أننا بدون استخدام الاجراءات التجريبية لا نستطيع أن نتعرف على أهم العوامل فى تحديد نتيجة معينة .

« لو أننا اكتفينا بملاحظة الأحداث التى لم يكن لنا أى دخل فيها ، لتبين لنا أن هذه الأحداث الملاحظة نتيجة لعدد كبير من العوامل لا يمكن لنا أن نحدد مدى مساهمة كل عامل منها فى احداث النتيجة النهائية ، أما فى التجربة العلمية فاننا نقوم بعزل العوامل أحدها عن الآخر ، أعنى أن الانسان (أى المجرب) يتدخل ليخلق الظروف التى يمكنه أن يشهد فيها عاملا واحدا يؤدى أثره ونتائجه من غير أن تشتبك به العوامل الأخرى » (13, 97) .

لكنه من الواضح أن الطريقة التجريبية لا يمكن أن تستخدم دائما فى علم النفس ، على الرغم من كثرة مزاياها ومن أفضليتها على غيرها . مثال ذلك أننا لو فرضنا أن علم النفس ذهب الى افتراض أن من بين النتائج المترتبة على نبذ الوالدين وعدم تقبلهما الطفل أن يزداد عنده الاستعداد أو الميل للجنوح ، لكان من الصعب عليه أن يطالب الأبوين بنبذ الطفل ولفظه بهدف التجريب فقط . لكن الباحث مع ذلك قد يتمكن من دراسة مجموعة من الأطفال عرف عنهم أنهم تعرضوا للنبذ ومجموعة أخرى ضابطة من الأطفال لم تتعرض للنبذ . وقد يحاول بعد ذلك أن يضبط آثار المتغيرات الأخرى التى قد يكون لها أهمية وذلك بأن يساوى بين هاتين المجموعتين قدر الاستطاعة من حيث عدد من العوامل مثل السن والذكاء والجنس والصحة والمستوى الاقتصادى والاجتماعى . عندئذ قد يتمكن من المقارنة بين معدلات الجنوح فى المجموعتين ، وبالتالى من أن يحدد ما اذا كان الأطفال المنبوذون الذين

يرتكبون أفعالا مناهضة للمجتمع يزيد زيادة ذات دلالة علي عدد الأطفال غير المنبوذين . ولو أنه تبين له انتشار الجنوح بين الأطفال المنبوذين بنسبة أكبر ، لجاز له أن يستدل من ذلك على أن فرضه قد تدعم أو تحقق ، أعنى أن النبذ أو اللفظ هو فى الواقع مرتبط بالسلوك الجانح .

مثل هذه الدراسة لا يمكننا أن نعدها تجربة بالمعنى العادى للكلمة ، على أساس أن المجرب لم يعالج المتغير المستقل بالتعديل أو التغيير . لكنها مع ذلك دراسة هى أقرب ما يمكن من التجربة المثالية فى هذه الظروف .

ومع ذلك فلابد لنا من أن ندرك أننا لم نبرهن على قيام العلاقة بين النبذ والجنوح برهنة لها من الوضوح ما لتلك البرهنة التى قمنا بها على العلاقة بين التنافس والأداء فى اختبارات الحساب . فانه لا يزال من المحتمل أن يكون هناك عامل ما لم يقم المجرب بضبطه قد أثر تأثيرا فعالا فى السلوك الجانح . مثال ذلك : أن الأطفال المنبوذين كثيرا ما ينشأون فى أسر تتميز بدوام الصراع والخلاف بين الوالدين . فى أمثال هذه الحالات ، يكون من المحتمل أن يمثل الجنوح استجابة من الطفل لما يسود بين الوالدين من توتر ، لا لما تعرض له من نبذ ولفظ منهما . على أن هذا أمر محتمل فقط بالطبع ، ولكنه يوضح لنا أن العوامل المتصلة بالنبذ أو اللفظ ، لا اللفظ نفسه ، قد يفسر لنا ما نلحظه من فروق فى معدل انتشار الجنوح بين الأطفال المنبوذين والأطفال غير المنبوذين . أما فى التجربة التى تختص بآثار التنافس فاننا نكون على العكس من ذلك أكثر اطمئنانا الى معنى النتائج التى توصلنا اليها ، أعنى أن ما شاهدناه من فروق بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة لا بد وأن يرجع الى ما أوجده المجرب من عنصر التنافس ما دام أنه قد قام بضبط سائر العوامل الأخرى .

ونلخص ما سبق فنقول ان الطريقة التجريبية يمكن أن تعد المنهج المثالى أو المنهج المفضل عند تحقيق صحة الفروض ، وانها تعيننا على اظهار العلاقات بين المتغيرات فى وضوح وجلاء . لهذا كان لابد من استخدامها كلما تيسر استخدامها . لكن هناك ظروفا معينة كما أن هناك أنواعا من المشكلات لا يتيسر فيها استخدام هذه الطريقة . عندئذ لا بد لنا من أن نستعيض عنها بغيرها من الطرق الأخرى . وفى هذا الكتاب سوف نتعرض لوصف بعض الطرق الأخرى الميسورة ونحن نتحدث عن عدد من الدراسات التى استخدمت هذه الطرق .

الاستفادة من النتائج العلمية وتطبيقها :

الخطوة السادسة من العملية العلمية وهى التطبيق لا يتيسر القيام بها بصفة شرعية الا بعد أن نكون قد انتهينا من الخطوات الخمسة الأولى بنجاح . ومع ذلك فان هناك حالات كثيرة قمنا فيها بتطبيق الفروض من قبل أن يتيسر لنا الدليل العلمى على صحتها وصدقها . ذلك أن الحاجة الملحة كثيرا ما تضطرنا الى معالجة مشكلات عاجلة — اجتماعية وشخصية — والى محاولة حلها وذلك من قبل أن يتيسر لنا عدد كاف من المبادىء أو الحقائق التى ثبتت صحتها من ذلك مثلا أن المربين والمختصين بعلم النفس الاكلينيكى الذين يعملون مع الأطفال المضطربين كثيرا ما يضطرون الى أن يستندوا الى الحدس والتقدير فى تخطيط أسلوب العمل الذى يتبعونه مع الأطفال أو فى نوع النصح والارشاد الذى يقدمونه لهم . وهم فى أمثال هذه الحالات يضطرون كثيرا الى أن يعتمدوا على حسن التقدير وعلى خبرتهم الخاصة وعلى ما يتبدى لهم أنه صالح للتطبيق وللاستفادة منه من النظريات ، ولو أن هذه النظريات لا تكون قد اختبرت ومحصت بعد تمحيصا دقيقا كافيا . ومع ذلك فان المشتغلين بسيكولوجية الطفولة بوصفهم علماء لا يهتمون الا بمجرد تطبيق الفروض التى ثبتت صحتها والتى تتصل بالأطفال .

على أن أكثر العلماء يأملون فى صدق أن يأتى اليوم الذى تصبح فيه نتائج مساعيهم نافعة مفيدة فى تحقيق سعادة الانسان ومصلحته . ولكنهم يدركون كذلك أن هذا الهدف الواسع لا يمكن تحقيقه الا بتطبيق المعلومات التى استمدوها من الأبحاث الأساسية السليمة .

الخصائص المعينة لسيكولوجية الطفولة باعتبارها علما :

الفروق بين العلوم ترجع الى حد كبير الى الفروق من حيث اللغة والمفاهيم التى يستخدمها كل واحد منها لوصف ظاهراته التى يدرسها . أما فى العلوم الطبيعية (الفيزيائية) فان هناك اتفاقا كبيرا من حيث اللغة التى تستخدم فى وصف سقوط الأجسام والتفاعلات الكيميائية والانفجارات الذرية . وأما سيكولوجية الطفولة فانه يعوق تقدمها انعدام الاتفاق على المصطلحات المناسبة التى تستخدم فى وصف ظاهرات النمو . والكتب الدراسية فى هذا الميدان تتفاوت تفاوتا واسعا من حيث اللغة التى تستخدمها لوصف نمو الشخصية وتطورها . لكن مؤلفى هذا الكتاب رأوا أن يختاروا كثيرا من مفاهيمهم وألفاظهم من نظرية التعلم . وعلى الطلب أن يدرك أن اختيارنا لهذه المفاهيم والحدود

انما يعكس اتجاهاتنا النظرية من غير أن يتوهم أن المصطلحات أو الألفاظ المستخدمة فى الكتاب هى النوع الوحيد — أو الأحسن — الميسور .

وأخيرا ، ينبغى لنا أن ندرك أن علم النفس يتميز بأن القوانين التى تحكم سلوك العالم به أو الباحث فيه هى نفس القوانين التى تحكم موضوع الدراسة (الناس الآخرين) وأن هذا من شأنه أن يعرقل الوصول الى تقدير موضوعى دقيق لموضوع الدراسة (الذى هو الطفل) خصوصا حين تكون الظاهرة موضوع الدراسة من قبيل السلوك الذى يتفاعل به المرء مع غيره من الاشخاص . ان أكثر التجارب فى سيكولوجية الطفولة تتضمن نوعا من التفاعل بين المجرب والطفل الأمر الذى يترتب عليه أن يصبح موضوع الدراسة عرضة للتأثر على أنحاء غير معروفة . ولهذا ، كان من اللازم أن يأخذ الباحث فى سيكولوجية الطفولة كل حذره وأن يتدبر ما قد يكون له من أثر على الطفل أثناء قيامه بالملاحظات أو المقابلات أو اجراء الاختبارات . وعلى سبيل المثال : نقول ان بعض الدراسات التى تتشابه فى كثير من الوجوه قد أدت الى نتائج مختلفة بسبب اختلاف عمر المجرب وجنسه فيما بين هذه الدراسات ، وذلك لأن الطفل يستجيب للمرأة العجوز بخلاف ما يستجيب به للرجل صغير السن وهكذا .

سبيلان فى بحث النمو :

العادة أن يتوجه اهتمام علماء النفس الى الكشف عن القاعدة السائدة فى السلوك الانسانى ، والى وضع المبادىء العامة والكشف عن العلاقات والتفاعلات بين المتغيرات أو الى استخراج معايير النمو . وهم يتوسلون الى تحقيق هذا بدراسة مجموعات كبيرة من الأفراد أو المفحوصين ، مستخدمين بذلك المنحى الذى اسماه البورت (Allport) بالمنحى الناموسى (Nomothetic) . والواقع أن البحوث المنهجية فى علم النفس وفى العلوم الاجتماعية التى سنوردها فى هذا الكتاب تكاد أن تكون كلها ناموسية .

صحيح اذن أن هناك خصائص عامة تشترك فيها كل أفراد الجنس وقوانين عامة تنطبق على الجميع . لكننا مع ذلك لا نجد اثنين من البشر متطابقين تمام التطابق . كما أننا نجد أن الممارس لتخصص علم النفس أو المربى كثيرا ما يضطر الواحد منهما الى أن يركز انتباهه على فرد معين وبالذات ليحاول فهمه فهما دقيقا شاملا . عندئذ لا يمكن الاعتماد على مجرد المعرفة الناموسية . وانما يتطلب الأمر منا لكى نفهم حالة

هذا الفرد بعينه الا نقتصر على مجرد فهم المبادىء العامة للنمو والتطور والقوانين العامة التى تحكم سلوك الانسان .

والدراسات التى تنصب على تواريخ الحالات وتراجم الحياة والتى تركز على الجوانب الفردية من الشخصية أمثلة لما يسميه « ألبورت » بالمنحى المتفرد أو الاكلينيكى الفردى (Idiographic) فدراسة الحالة دراسة طيبة انما ترسم الفرد على ما هو عليه من تعقد طبيعى . والمعرفة المتفردة انما تتضمن فهم التنظيم الفريد لشخصية معينة والعلاقات المركبة المعقدة التى تقوم بين جوانبه الوراثية وخبراته فى الحياة ، والتفاعلات التى تتم بين فطرته واستعداداته وبين البيئة الخاصة التى نشأ فيها . « لا بد لنا فى ميدان الانسان من أن نخصص معرفتنا الناموسية من قبل أن يتيسر لنا الاستفادة منها ، ومن أن نخصص هذه المعرفة ... فى ضوء الظروف القائمة الواقعة بالفعل » . (2, 58) وبعبارة أخرى نقول ان القضايا العامة والمعايير والفروض الناموسية التى ثبتت صحتها تتبين قيمتها فرديا حين نقوم بتطبيقها على حالات فردية خاصة .

والواقع أن كلا المنحيين الناموسى والمتفرد لازم ومفيد فى سيكولوجية الطفولة . ولعل مثالا بسيطا يوضح لنا كيف أن كلا من المنحيين يكمل الآخر . فلنفرض أننا عرضنا كل الأطفال فى مدرسة من المدارس لاختبار ذكاء . واننا وجدنا أن عشرة من الأطفال فى هذه المدرسة متأخرون عقليا ؛ أعنى أنهم حصلوا على تقديرات تضعهم بين أدنى ٢ ٪ من الأطفال فى مثل سنهم . أما المعايير (أو البيانات الناموسية) فانها تزودنا عندئذ بأساس التشخيص . ولكننا لا نستطيع أن نفهم واحدا من هؤلاء الأطفال ولا نتمكن من مساعدته الا اذا انتقلنا من المنحى الناموسى الى المنحى الفردى . ولهذا فلا بد لنا من أن نسأل أنفسنا : « ما هى العوامل المحددة التى تكمن وراء تأخر هذا الفرد بالذات ؟ » .

كذلك قد توجهنا القضايا العامة الناموسية الى بداية الطريق عند البحث عن أسباب حالة معينة مثال ذلك أن من الحالات الجسمية ، من قبيل نقص الفيتامينات أو اضطراب الدرقية أو غيرها من الغدد ما يكون بمثابة عوامل مساعدة معينة . كما أن الاصابات المخية والحمى الشديدة وتسمم الجهاز العصبى قد تؤدى الى الضعف العقلى . وقد أظهرت الدراسات أن المشكلات الانفعالية كثيرا ما تعرقل أداء الأطفال القادرين فى اختبارات الذكاء . كما أن الأطفال الذين ينتمون الى اسر من الطبقة الاجتماعية الدنيا لا يكون لديهم من الدافعية أو الاندفاع الى

حسن الأداء فى المدرسة أو فى اختبارات الذكاء بمقدار ما نجده عند أبناء الطبقة المتوسطة . هذه اذن عوامل قد نجد أحدها أو مزيجا منها فى بعض حالات التأخر العقلى .

ولكن استخدام المنحى المتفرد أعنى دراسة كل فرد على حدة دراسة اكلينيكية يمكننا من أن نتعرف على العوامل الكامنة فى كل حالة ، فيتيسر لنا عندئذ وضع خطة العلاج . لا شك اذن أن الجمع بين الطريقة الناموسية والطريقة المتفردة ييسر لنا أن نبحث الشخصيات الفردية بحثا علميا أكثر شمولا — كما أنه يزيدنا فهما لسلوك الفرد وقدرة على التنبؤ به .

ومع ذلك فانه من الواضح أن المنحى المتفرد منحى أكثر صعوبة وعسرا من المنحى الناموسى ، فى علم النفس بحالته الراهنة . وقد سبق أن أشرنا الى أن أكثر الدراسات والتجارب التى سقناها فى هذا الكتاب مستندة الى استخدام مجموعات من المفحوصين ، أعنى أنها دراسات ناموسية . ولعل هذا يرجع الى حد ما الى أننا لا نجد الى الآن الا قليلا من الدراسات المتفردة فى علم النفس . كما أن التقاليد العلمية فى الميدان قد أكدت على التجريب على المجموعات ، وعلى القياس الموضوعى والمعالجة الاحصائية وعلى الكشف على العلاقات بين الخصائص . وبالاختصار نقول ان المناهج التى تستخدم فى دراسة المجموعات والبيانات المتعلقة بالمجموعة ميسورة متوفرة ، على حين أن المناهج التى تختص بالحالة الفردية على نحو علمى لم تتوفر لدينا بعد .

ومع ذلك فاننا نلاحظ أن الاهتمام قد بدأ يتحول أخيرا من جانب الى جانب آخر ، وأن هناك ميلا الآن الى أن يحاول علم النفس فهم الفرد بوصفه شخصية فريدة . والواقع أن نظرية التحليل النفسى وغيرها من نظريات الشخصية بالاضافة الى الأعمال الاكلينيكية المتزايدة مع الأشخاص الأسوياء وغير الأسوياء قد كان لها جميعها أثر عميق فى تنشيط الاهتمام العلمى بالحالة الفردية .

وبصفة عامة نقول إن الاكلينيكى يستخدم المعايير والمبادىء الناموسية أولا وبوصفها أسسا يقدر فى ضوئها خصائص الطفل التى يلاحظها . وأن هذه المعايير والمبادىء الناموسية قد تشير الى طبيعة العوامل الأساسية الكامنة وراء هذه الخصائص . ولكننا لا نستطيع أن نحدد القوى المعقدة الكثيرة التى تولدت عنها تلك الشخصية الفريدة التى نقوم بدراستها الا عن طريق استخدام المنهج الفردى .

الأبحاث الطولية فى مقابل الأبحاث العرضية

عرفنا أن البيانات أو المعطيات فى هذا العلم قد تكون ذات طبيعة ناموسية أو طبيعة فردية . وهناك بالاضافة الى هذا منحيان كبيران آخران فى دراسة الأطفال لكل منهما مزاياه ومساوئه . أما فى المنحى الطولى فاننا نستخدم نفس المجموعة من الأطفال مرة ومرات على فترة طويلة من الزمن قد تصل الى عشر سنوات أو أكثر فى أغلب الأحيان . وهذا المنحى له قيمته ونفعه فى الأبحاث التى تدرس ما اذا كانت بعض الخصائص من قبيل الذكاء المرتفع (أو المنخفض) أو الاتكالية أو مشكلات السلوك ثابتة خلال فترات طويلة من الزمن أم أنها عرضة للتغير والتذبذب . كذلك لا بد من استخدام المنهج الطولى فى دراسة الآثار المتأخرة أو الكامنة لبعض الخبرات الأولية المبكرة على السلوك فيما بعد. مثال ذلك أن النظرية الراهنة التى تتصل بنمو الشخصية وتطورها تذهب الى أن تعرض الطفل لنبذ الأم خلال السنوات القلائل الأولى من الحياة يؤدى الى علاقات انسانية مضطربة فى الطفولة والمراهقة . والسبيل الوحيد الى اختبار صحة هذا الفرض انما يكون بأن نختار مجموعة من الأمهات اللائى ينبذن أطفالهن خلال هذه الفترة المبكرة ثم ملاحظة السلوك الاجتماعى لأطفالهن فيما بعد . ولعله من الواضح أن المنحى الطولى كثير الكلفة وأنه يستغرق وقتا طويلا الأمر الذى يجعله صعب الاستخدام .

أما المنهج الثانى والأكثر شيوعا فهو المنهج العرضى أو المستعرض ، وفيه يتخير الباحث مجموعة من الأطفال فى فترة واحدة من فترات العمر أو مجموعات مختلفة من الأطفال فى أعمار مختلفة ليقوم بملاحظتها خلال فترة زمنية محدودة مثال ذلك أن نمو عظام اليد يمكن أن يدرس بالمنحى المستعرض بأن نتخير مجموعات تتألف الواحدة منها من عشرة اطفال فى ستة أعمار مختلفة هى سنتان وأربعة وستة وثمانية وعشرة واثنى عشر عاما ، ثم نقارن بين متوسطات طول العظام فى كل واحدة من هذه المجموعات الستة .

لكن الباحث يستطيع كذلك أن يستخدم المنحى أو المنهج الطولى لدراسة نفس هذا الموضوع . ذلك أنه قد يعمد الى قياس نفس المجموعة التى تتألف من ستين طفلا كلما انقضت سنتان فيما بين سن الثانية والثانية عشرة لكى يقدر بعد ذلك ما يتم فى كل سنتين من نمو فى العظام .

على أنه كثيرا ما يحدث أن يكمل كل منهج من هذين المنهجين الآخر

او أن يستعان بكليهما فى دراسة الموضوع الواحد . مثال ذلك أن الباحث قد يستخدم المنهج المستعرض ليتبين أن أطفال العاشرة من العمر الذين يتصفون بالعدوانية العنيفة لهم آباء يتشددون فى العقاب . ثم ان هذا الباحث ذاته قد يقوم بدراسة هذه الظاهرة باستخدام المنهج الطولى ليتبين السن التى بدأ الطفل عندها يتصف بالعدوانية وليتبين ما اذا كان تشدد والده فى العقاب قد حدث من قبل أو من بعد أن يبدأ الطفل فى اظهار السلوك العدوانى .

المراجع وقراءات اضافية

1. Alcott, B. Observations of the vital phenomena of my second child. Cited by D. McCuskey, **Bronson Alcott, teacher.** New York : Macmillan, 1940.

2. Allport, G. **The use of personal documents in psychological science.** New York : Social Science Research Council, 1942.

3. Barker, R. G., & Wright, H. F. **One boy's day. A specimen record of behavior.** New York : Harper, 1951.

4. Darwin, C. A biographical sketch of an infant. **Mind**, 1877, 2, 285-294.

5. Dollard, J., & Miller, N. **Personality and Psychotherapy.** New York : McGraw-Hill, 1950.

6. Evans, J. **Three men.** New York : Knopf, 1954.

7. Hall, G. S. The contents of children's minds on entering school. **Ped. Sem.**, 1891, 1, 139-173.

8. Locke, J. **Some thoughts concerning education**; 1960. Sections 38 and 40. London : Cambridge Univer. Press, 1913.

9. Mandler, G., & Kessen, W. **The language of psychology.** New York : Wiley, 1959.

10. Marquis, D. G. Scientific methodology in human relations. **Proc. Amer. Phil. Soc.**, 1948, 92, 411-416.

11. Nelson, M. M., Asling, C. W., Evans, S. H. M. Production of multiple congenital abnormalities in the young by peteroylglutamic acid deficiency during gestation. **J. Nutrition**, 1952, 48, 61-80.

12. Pestalozzi, G. A father's diary. 1774. Cited by R. De Guimps, **Pestalozzi, his life and work.** New York : Appleton, 1906.

13. Reichenbach, H. **The rise of scientific philosophy.** Berkeley : Univer. of California Press, 1951.

14. Rheingold, Harriet, L. The modification of social responsiveness in institutional babies. **Monogr. soc. Res. Child Developm.,** 1956, 31, No. 2.

15. Rousseau, J. J. **Emile : or concerning education.** 1762. Book 2. New York : Dutton, 1938.

16. Scott, J. P. Critical periods in the development of social behavior in puppies. **Psychosom. Med.,** 1958, 20, 42-54.

17. Tiedemann, D. **Beobachtungen über die Entwickelung der Seelenfahrigkeiten bei Kindern.** Altenburg: Bonde, 1787.

الباب الأول

فترة ما قبل الميلاد

الفصل الثانى

العوامل الوراثية فى النمو

لا بد لنا ، حين نحاول فهم سلوك الطفل الناشىء النامى ، من أن نتدبر عدة عوامل . ذلك أن كل سلوك ، وان كان على درجة متناهية من البساطة ، انما ينتج فى أغلب الأحيان عن عدد كبير من المؤثرات المختلفة. وهذه المؤثرات فى أساسها تنقسم الى خمسة أنواع رئيسية هى :

١ ـ المتغيرات البيولوجية التى تحددها الوراثة .

٢ ـ المتغيرات البيولوجية غير الوراثية (من قبيل انعدام الأوكسيجين خلال عملية الولادة أو اضطراب وظيفة الغدة النخامية) .

٣ ـ عمليات التعلم التى سبقت فى حياة الطفل .

٤ ـ بيئة الطفل النفسية والاجتماعية المباشرة (مثل أبويه واخوته وأخواته وأترابه ومدرسيه) .

٥ ـ المحيط الثقافى والاجتماعى العام الذى ينشأ فيه الطفل .

أما العامل الأول والثانى فيطلق عليهما قوى الفطرة (الطبع) (Nature) وأما العوامل الثلاثة الأخيرة فتسمى بالتربية أو القوى البيئية (التطبع) (Nurture) . وسلوك الطفل وشخصيته هما ، عند كل لحظة من مراحل نموه ، نتاج التفاعل الدائم بين الفطرة والتربية (أو الطبع والتطبع) .

ونحن نشهد الآن تقدما سريعا فى علوم الوراثة والفيزيولوجيا ولعلنا عما قريب نحصل على معرفة أكثر دقة بما للقوى الوراثية والبيولوجية من آثار فى السلوك . لكننا مع ذلك سنرصد الفصلين التاليين لما نعرفه الآن عن هذه الأمور ، كما سنقدم عددا من التخمينات الطيبة عن دور الفطرة فى نمو الانسان .

بدايات الحياة

تبدأ حياة الفرد حين تنفذ الخلية المنوية الصادرة من الأب فى جدار البويضة الصادرة عن الأم . والواقع أن اخصاب الحيوان المنوى للبويضة يؤدى — كما سنرى فى شيء من التفصيل فى الفصل الثالث — الى عملية نضج دقيقة تسمى بالانقسام الذاتى (Mitosis) . وفى هذه العملية تظل البويضة المخصبة الأصلية تنقسم وتنقسم حتى تنتج عن ذلك آلافا وآلافا من الخلايا . وباستمرار العملية ، وفى شيء من التدريج تبدأ الخلايا الناتجة فى القيام بوظائف معينة خاصة بوصفها أجزاء من الجهاز العصبى أو العظمى أو العضلى أو الدورى . كذلك يبدأ الجنين (Embryo) ، الذى كان فى بدايته أشبه بكرة تتمدد وتتمدد ، فى التشكل والتخلق ، كما تبتدىء أصول الرأس والعينين والجذع والأذرع والأرجل حتى اذا انقضت فترة زمنية تبلغ التسعة شهور تقريبا ، أصبح الجنين الذى يسمى عندئذ بالـ (Fetus) على وشك الميلاد .

الانتقال بالوراثة

الحياة تبدأ عند الحمل . فما هى القوى التى تؤثر فى النمو خلال حياة الفرد ؟ ومتى تبدأ عملها ؟ الواقع أنها تبدأ كذلك عند الحمل . ذلك أن الحيوان المنوى حين ينفذ الى جدار البويضة ، تنطلق منه جسيمات دقيقة عددها ٢٣ وتسمى بالصبغيات (الكروموسومات) . كذلك نجد أن نواة البويضة أو ذلك الجزء الأوسط بها يتكسر لتنطلق منه هو الآخر ثلاثة وعشرون صبغية) كروموسوما) .

وهذه عملية على جانب من الأهمية بالنسبة لنا لأنه قد ثبت ، من خلال الأبحاث المضنية ، أن هذه الصبغيات — التى تنقسم بدورها الى جسيمات أكثر دقة تسمى بالجينات — هى نواقل الوراثة فى الطفل . أى أن كل ميراث الطفل الجسمانى الذى يسهم فيه الأب والأم متضمن فى هذه الصبغيات الستة والأربعين .

ماذا ينتقل بالوراثة ؟

أدرك العلماء وآمنوا أن كثيرا من خصائص الأبوين تنتقل الى الطفل عند الحمل . بل انهم قد أدركوا هذا من قبل أن يتهيأ لعلماء الوراثة اثبات وجود الصبغيات والجينات بزمن طويل . لكن الذى اختلف فيه الناس هو أى الخصائص تنتقل وكيفية انتقالها . مثال ذلك أن مدرسة من المدارس الفكرية — يمتد تاريخها الى لامارك (Lamarck) (وهو أحد علماء الحياة الذين نشروا كتابا يسمى بفلسفة علم الحياة فى سنة ١٧٧٣) ،

آمنت لفترة طويلة بمبدأ توارث الخصائص المكتسبة . ذلك أن لامارك يرى أن الأفراد تزداد قدراتهم الجسمية قوة أو ضعفا من خلال الخبرة أو التدريب ، وأن آثار هذه التغيرات يمكن أن تنتقل الى خلفهم . وعلى هذا فان الرجل الذى تصاب رئته بالمرض أو يسوء هضمه، قد يتسبب فى ايذاء من ينجبهم من الابناء وينتقص من احتمال خروجهم الى الحياة بصحة جيدة . ثم صرنا نسمع الناس يقولون على سبيل الافتراض أن الزرافة اكتسبت طول الرقبة لأن أجدادها كانت تقضى الاوقات الطوال فى مط رقابها ومحاولة الوصول الى اعالى الأشجار طلبا للغذاء .. وأن الحية فقدت أرجلها لأن أسلافها كانت تميل الى أن تزحف داخل الشقوق .

بل ان هذه الفروض لم تقتصر على الخصائص الجسمية الواضحة فقط . فقد ذهب كثير من الناس الى أن الام قد تؤثر فى قدرة ابنها على الغناء أو فى أن يولد وله موهبة فى الغناء، اذا هى جعلت فى شبابها تنمى وتهذب وتربى صوتها . والى انه اذا كان الاب قد نمى من ميله الى الرياضة نشأ الابن وعنده مثل هذا الميل .

لكن أمثال هذه النظريات وما بنى عليها من استدلالات لم تلبث أن أصابتها ضربة قاصمة من عند وايزمان (Weismann) فى سنة ١٨٩٠. حين قدم الدليل الذى يبين أن سائر الجسم قد يتغير بتقدم العمر أو بمزاولة التمرينات البدنية أو بسبب المرض أو الجروح الا أن الخلايا الجرثومية (الصبغيات والجينات) التى يحملها الفرد والتى تنتقل الى أطفاله عند الحمل ، ليس من عادتها أن يعتريها التغير .

ثم جنحت البحوث التالية فى جوهرها الى أن تدعم موقف وايزمان . لكنه ثبت بعد ذلك أن الجينات قد تتغير أو تموت فى ظروف استثنائية غير عادية من قبيل التعرض للاشعاع المباشر الصادر عن أشعة اكس أو الانفجارات الذرية . ولو أن هذا لا ينفى أن الجينات ليست عرضة لاى واحد من المؤثرات العادية التى من شأنها أن تعمل على بناء أجسامنا أو هدمها أو على اصلاح عقولنا وتحسينها . وهكذا نرى أن الجينات التى يحملها الرجل المريض المثقف الذى يبلغ الخمسين من عمره لا تختلف عن الجينات التى كان يحملها وهو بعد شاب فى السابعة عشرة من عمره لم يتزود بعد بالثقافة العالية . وبالاختصار نقول ان التغيرات التى تطرأ على سائر الجسم لا تؤثر فى الخصائص الوراثية للخلايا الجرثومية التى تنتقل منا الى أطفالنا ، وأنه لا أساس لما قد نتوهمه من أننا نستطيع تحسين مصير أطفالنا البيولوجى اذا نحن انغمسنا فى مزاولة الرياضة البدنية وما اليها من وسائل تحسين الجسم أو العقل .

عملية انتقال الخصائص الوراثية :

لعل من بين الامور التى حيرت الآباء فى عصر ما قبل العلم أن يرزق الرجل بطفلين بينهما تفاوت كبير من الناحية الجسمية . والجواب على ذلك انما يكمن فى عملية انتقال الخصائص الوراثية .

ولو أن الامر كان بحيث يرث الطفل كل ما لدى أبويه من جينات لما استطعنا أن نفسر الفروق الوراثية الفردية فيما بين الاخوة والاخوات ؛ اذ سيكون لدى كل واحد من هؤلاء الاخوة والأخوات نصيب متماثل من التراث عند الأبوين . لكن الامر فى الواقع ليس كذلك ، بمعنى أن كل طفل انما يرث نصف ما لأبويه فقط من جينات . أضف الى ذلك أن أطفال الاسرة الواحدة يتفاوتون فيما بينهم من حيث الاتحادات المختلفة بين الجينات التى يتوارثونها عن الاب والآم ، بحيث يمكن فى النهاية أن تقوم بين الاخوة هذه الفروق الفردية .

وسوف يتضح النحو الذى يحدث به هذا ، كلما تقدمنا فى هذا الفصل . نحن نذكر أن البويضة المخصبة الاصلية تحتوى على ٤٦ صبغية (كروموسوم) وحين تنقسم هذه الخلية لتكون زوجا من الخلايا الجديدة، ينشطر كذلك كل واحد من صبغياتها الستة والاربعين انشطارا طوليا ثم تتجه انصاف الصبغيات ، بعملية تعرف بالاستقطاب (polarization) الى الجوانب المتقابلة من الخلية . بحيث أنه حين تنشطر الخلية عبر مركزها ، تتكون لدينا خلايا جديدة يكون فى كل واحدة منها نفس العدد من الصبغيات (٤٦) كما كان عددها بالخلية الاصلية .

وتتكرر العملية وتتكرر ، مرة ومرة ومرة ، كلما تقدم النمو . حتى اننا لنجد عند الانسان المكتمل الذى استقرت فيه تلك الاشتات من الخلايا فى أجهزة مختلفة لكل منها وظيفتها الخاصة من النسيج والعظم ، والدم والعضلات ، أن كل خلية تحتوى على صورة من الصبغيات الاصلية الستة والاربعين التى كانت فى البويضة المخصبة .

الخلايا الجرثومية :

لكن اذا كان هذا صحيحا ، فلماذا لا نجد أن بالحيوان المنوى والبويضة — وكل منهما يعمل على ايجاد خلق جديد — ٤٦ صبغية ، مع أن الحيوان المنوى خلية كما أن البويضة خلية كذلك ؟ وعلينا أن نتذكر هنا أن الفرد الجديد لا يتلقى الا ٢٣ صبغية (كروموسوم) من كل والد .

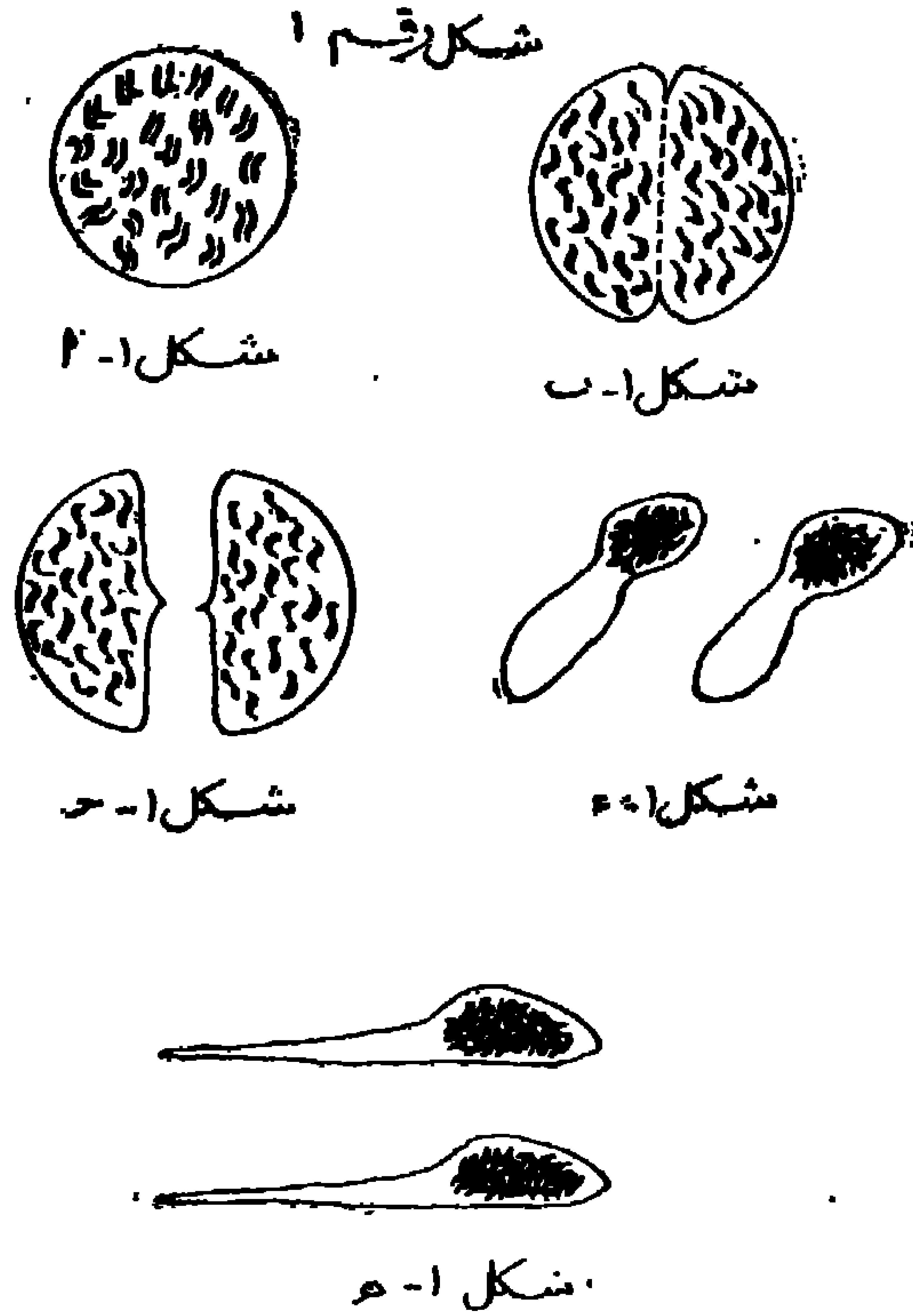
الجواب على هذا ، اذا تجنبنا تعقيدات علم الوراثة ، سهل ويسير فى الواقع . ذلك أن الكائن العضوى الناضج الراشد ينطوى تكوينه

على نوعين من الخلايا : خلايا الجسم وهى التى تشترك فى تكوين العظام، والاعصاب والعضلات والحواس ، ثم الخلايا الجرثومية التى تنشأ عنها الحيوانات المنوية أوالبويضات . واذا كانت عملية انقسام الصبغيات والخلايا التى وصفناها آنفا تنطبق على السوماتوبلازم (somatoplasm) اى خلايا الجسم ، فانها لا تنطبق تماما على الخلايا الجرثومية . بمعنى أن هذه الخلايا الجرثومية تنمو كما تنمو خلايا الجسم الاخرى فى أكثر مراحل النمو . ولكنها متى حان وقت انقسامها الاخير وتحولها الى صورة الحيوان المنوى أو البويضة ، تغير نمط انقسامها. واذا بالخلايا الجرثومية تنشطر عند هذه المرحلة الاخيرة من غير أن تنشطر الصبغيات أو تنقسم. واذا بنا نجد أن الصبغيات الستة والاربعين والتى هى فى حقيقة الامر ثلاثة وعشرون زوجا من الصبغيات المتشابهة فى كل زوج منها صبغية انتقلت من الاب وأخرى جاءت من الام — أقول اذا بنا نجد هذه الصبغيات الستة والاربعين وقد توزعت الى مجموعتين بدلا من أن تنشطر . واذا بصبغية من كل زوج قد آلت الى الخلية الجرثومية الناشئة سواء أكانت حيوانا منويا أم بويضة ، بينما آلت الصبغية الاخرى الى خلية جرثومية أخرى وهكذا . بحيث نجد فى آخر الامر ان البويضة لا تحتوى الا على ٢٣ صبغية وأن الحيوان المنوى لا يحتوى الا على ٢٣ صبغية ، وأن الفرد الناشىء الجديد قد اكتمل له ٤٦ صبغية فقط ، انظر شكل (١) .

كذلك يمكننا ان نفهم السبب فى أنه ليس من اللازم أن يخرج الاخوة متشابهين . ذلك أننا بالنظر الى شكل (٢) ، نرى أنه اذا اتحد الحيوان المنوى A بالبويضة D لترتب على ذلك أن ينشأ الفرد الجديد وله مجموعة من الصبغيات تختلف عن مجموعة الصبغيات التى تترتب على اتحاد الحيمن B بالبويضة D (أما البويضة C فانها قد رسمت بخطوط متقطعة بسبب أنه لا يكون هناك عند الام الا بويضة واحدة مستعدة للاخصاب . وهذا غير صحيح بالنسبة للحيوانات المنوية . بمعنى أن الاتصال الجنسى يترتب عليه انطلاق ملايين الحيوانات المنوية — قد تصل من الكثرة الى مائة مليون فى نقطة واحدة من السائل المنوى — وكل واحدة منها فى امكانه أن يخصب البويضة المستقبلة) .

هل التماثل ممكن ؟

رأينا كيف أنه من الممكن أن يتفاوت أفراد الاسرة الواحدة فى تكوينهم الوراثى . والآن نسأل عما اذا كان من الممكن حدوث التماثل أو التطابق بين الاخوة ؟



الشكل (رقم ١) وهو يمثل كيفية تكون الحبوانات المنوية (أ – ١) يبين كيف أن الخلية الجرثومية تحتوى على ٤٦ كروموزوما . (١ – ب) يبين كيف تنفصل أزواج الصبغيات ليذهب كل فرد من الأزواج الى جانب من جانبى الخلية المتقابلين تمهيدا لانفصالهما .

(١ – ج) يبين كيف يصبح لدينا نصفان من الخلية فى كل نصف منهما ٢٣ كروموزوما .

(١ – د) يوضح كيف تتجمع الكروموزومات وكيف ان جزءا من محتويات الخلية يكون غشاء حولهما .

(١ – هـ) يوضح كيف أن الغشاء يشكل الكروموزومات فى صورة طائفة متقاربة من الكروموزومات التى تكون الراس ، على حين ان بقية محتويات الخلية تتأخر عن الراس ليتكون منها الذيل .

أب شكل رقم ٢ أم

خلية جرثومية
بها
٢٣ زوجا من الكروموزومات

AB CD

أى زوج من الجينات

AB
CD

حيوان منوى
A B
بويضة
C D

AC AD BC BD

التواليف بين الجينات
فى الخلفة

الشكل (رقم ٢) وهو رسم توضيحى لبيان التواليف المختلفة الممكنة من الجينات فى الخلفة والتى تنتج عن أزواج الجينات من عند الأبوين .

الجواب على هذا بالنفى الا فى حالة التوائم (المتطابقة) التى تنشأ فى الواقع من بويضة مخصبة واحدة تعود فتنقسم الى فردين اثنين . ولو أن الامر كان بحيث تتوزع الصبغيات الستة والاربعون فى الخلايا الجرثومية على نفس النحو دائما ، وبحيث تتجه طائفة (combination) من الصبغيات الى خلية جرثومية ، والاخرى الى الخلية الاخرى ، لترتب على هذا امكان قيام التماثل أو التطابق . لكن الامر ليس كذلك ، بمعنى أن الصبغيات لا تتوزع على نفس النحو على الدوام . وانما الامر مرده الى الصدفة البحتة تقريبا ، فيما عدا أن واحدا من كل زوج من أزواج الصبغيات يمضى الى خلية جرثومية غير التى يمضى اليها شريكه ، بحيث لا يجتمع زوج واحد من الصبغيات فى خلية جرتومية واحدة .

ومعنى هذه العشوائية أيضا أن طريقة انشطار زوج من الصبغيات لا يحدد طريقة انشطار زوج آخر . وهكذا نرى انه من الممكن أن تتآلف الصبغيات التى تحتويها البويضة المخصبة — لا على أربعة أنحاء فقط — وانما على عدد من الانحاء يساوى ٨ مليون وعلى يمينها ثلاثة وعشرون صفرا .

تحديد الجنس :

هناك اذن ٢٣ زوجا من الصبغيات من بينها زوج يسمى صبغيات الجنس هو المسؤول عن تحديد جنس الطفل . اما فى الانثى السوية فتجد أن كل واحد من هذا الزوج كبير الحجم ويدعى بصبغية س (x) . وأما فى الذكر السوى فاننا نجد فردا من هذا الزوج من النوع (x) (س) وفردا ثانيا أصغر فى الحجم ويدعى بصبغية (y) ص) . وعلى هذا نرى خلايا أجسام الذكور (فيما عدا خلايا الحيوانات المنوية) تحتوى على اثنين من صبغيات (س x) . على حين أن نصف الخلايا المنوية عند الذكر تحتوى على صبغية واحدة من نوع (س) ، ونصفها الآخر يحتوى على صبغية من نوع (ص) . فاذا اتحدت بويضة أنثى ، بما فيها من صبغية (س)، بحيوان منوى به صبغية من النوع (ص y) ، نتج عن ذلك طفل ذكر .

أما اذا اتحدت بويضة بحيوان منوى يحمل صبغية من النوع (س x) أدى هذا الى نشأة طفل أنثى ولما كان نصف الحيوانات المنوية تحمل صبغيات من نوع (س) ونصفها يحمل صبغيات من نوع (ص) ، كان الاحتمال النظرى أن يؤدى الحمل الى عدد من الاولاد مساو لعدد البنات . لكن الواقع يبين لنا أن عدد من يولد من الذكور يزيد زيادة طفيفة على عدد المواليد الاناث (١٠٦ ولدا لكل ١٠٠ بنت بين السكان البيض فى الولايات المتحدة الامريكية) وربما كان معنى هذا أن احتمال نفاذ الحيوانات المنوية من النوع (ص) الى البويضة أعلى من احتمال نفاذ الحيوانات المنوية من النوع (س) .

قوانين مندل :

كان جريجور مندل الراهب النمساوى أول من توصل الى المبادىء الاولية للتفاعل بين الجينات ، وذلك فى سنة ١٨٥٧ فى حديقة الدير الذى عاش فيه . وقد كان مندل يستخدم فى أبحاثه نوعين من (البسلة) ، أحدهما ذو زهرة حمراء والثانى أبيض الزهرة . فتبين له أن لو زاوج بين نباتات من النوع الأحمر الخالص وأخرى من النوع الابيض الخالص لخرجت الخلفة من الجيل الثانى كلها حمراء . ولكنه لو عاد بعد ذلك فزاوج بين أفراد هذه الخلفة بعضها وبعض لترتب على هذا أن يخرج الجيل الثالث وقد توزع بين النوع الاحمر والابيض بنسبة متوسطة هى ٣ : ١ .

أمثال هذه التجارب أدت بمندل الى استخلاص عدد من المبادىء العامة عن الانتقال الوراثى ، تعرف عادة « بقوانين مندل » . وقد قام شاينفلد (Sheinfeld) بتلخيص هذه المبادىء :

١ — الخصـــائص المتوارثة هي من عمـل جينات (يسميها مندل « بالعوامل ») تنتقل من جيل الى آخر من غير أن تتغـير أو يطرأ عليها تعديل .

٢ — فى كل فرد من الافراد ، نجد هذه الجينات فى صورة أزواج . واذا كان زوج الجينات يضم فردين مختلفين فى تأثيرهما ، ترتب على هذا أن يسود أحدهما أو يسيطر على الآخر ليعرف أحدهما بالسائد والآخر بالمتنحى أو المتخلف . [وفى المثال السابق الخاص بنوعى البازلاء نجد الجينات الحمراء تسيطر على البيضاء بحيث انه لو اجتمع كلاهما فى زوج من أزواج الجينات لترتب على هذا أن تخرج زهرة البازلاء حمـــراء اللون] .

٣ — حين تتكون البذور فى فرد ما ، فان أفراد كل زوج من الجينات تفترق ، فى استقلال عن بقية الازواج ، بحيث لا يذهب الا فرد واحد من كل زوج متزاوج من الجينات من الوالد الى الخلفة (47, 51, 52) .

على أن النتائج التى توصل اليها مندل كان نصيبها التجاهل فى خلال حياته . ثم لم يلتفت الى عمله الا فى سنة ١٩٠٠ أى بعد وفاة هـــذا الراهب العبقرى بست عشرة سنة . وبذلك بدأت المعالجة الجادة لمشكلات الانتقال الوراثى . وقد أكدت الدراسات التالية التى قام بها أصـــحاب الوراثة نظريات مندل وان كانت قد اظهرت أن عملية الانتقال الوراثى أعقد بكثير مما كانوا يتصورون من قبل .

مثال ذلك ، أنه تبين لهم أن التنبؤ الوراثى كثيرا ما يتعقد بسبب أن كثيرا من الخصائص تتوقف على تركيبات معقدة من أزواج الجينات بدلا من أن تكون مرهونة بزوج واحد فقط منها . كذلك تبين لهم ان الجينات لا تقتصر على أن تكون سائدة أو متنحية وانما هناك عدة أوجه اخـــرى لعمل الجينات بحيث ان تأثيرات الجينات قد تختلف باختلاف الظروف . ولكننا لن نناقش هذه الامور المعقدة هنا ونكتفى بأن نقول انه كان يسهل علينا كثيرا تقدير اهمية العوامل الوراثية وغيرها من العوامل التى تحدد الخصائص الانسانية لو أن هذه الخصائص كانت فى جوانبها الوراثيـــة بسيطة مثل لون زهرة البسلة وما اليها من الخصائص التى قام منـــدل بدراستها فى نبات البسلة .

صحيح أن هناك جوانب وراثية فى الانسان مثل لون العين والصلع وبعض أنواع مرض السكر وبعض أنواع العمى الليلى فى بساطة لون زهرة

البسلة . ولكن اكثر الجوانب الوراثية الاخرى عند الانسان ليست كذلك . وبينما نجد أن لون العين مثلا يتحدد أساسا باجتماع واحد من الجينات من الاب بواحد من الجينات من الام ، نجد أن بعض أنواع التخلف العقلى تعتمد على اجتماع عدد من أزواج الجينات فى صيغة معينة .

مشكلة الفطرة والاكتساب (الطبع والتطبع) :

نصل هنا الى المشكلة القديمة مشكلة الوراثة والبيئة أو الفطرة والاكتساب . وهى مشكلة يمكن أن نقال عنها بصفة عامة انها قد ولدت من الحرارة أكثر مما ولدت من الضوء .

ترى أى الخصائص الانسانية يعود الى الوراثة ، وأيها يعود الى البيئة وأيها يعود الى مزيج من الاثنين ؟ أو نصوغ السؤال بعبارات أكثر شيوعا وان كانت أكثر ابهاما فنقول : أيهما أكثر أهمية الوراثة أم البيئة ؟

ولعله من الواضح أن هناك مجالا للنقاش والخلاف حول هذه الاسئلة كما تكشف عن ذلك هذه العبارات الحماسية القائمة على التحدى للعلماء الآتيين :

« الوراثة لا البيئة هى الصانع الرئيسى للانسان . بل ان ما فى العالم من شقوة وتعاسة وما فيه من سعادة ليكاد كله يرجع الى شىء غير البيئة ... كما أن الفروق بين الناس مردها الى ما بينهم من فروق فى الخلايا الجرثومية التى نشأوا عنها (1,102—103)

قارن العبارة السابقة بالعبارة الآتية :

« أعطنى اثنى عشر مولودا صحيحى الجسم حسنى التكوين ، واعطنى كذلك عالما أضع لك مواصفاته وشروطه لاربيهم فيه . وأنا قمين بعد ذلك أن آخذ أحدهم بطريقة عشوائية ثم أدربه ليكون أى نوع من المختصين أشاء أنا له — طبيبا ، محاميا ، تاجرا ، مدبرا ، بل وسائلا شحاذا أو لصا اذا شئت ، وذلك مهما كانت مواهب آبائه أو خصائصهم أو استعداداتهم أو قدراتهم أو مهنهم أو عنصرهم . ذلك انه لا وجود لما يسمى بتوارث القدرات أو المواهب أو المزاج أو التكوين العقلى أو الخصائص (1,103) .

هاتان عبارتان تتبدى فيهما السذاجة . أما صاحب العبارة الاولى فانه ينكر وجود التعلم كأحد العوامل التى تحدد سلوك الانسان ، كما ينكر

آثار الجوانب الفيزيولوجية والفيزيقية من البيئة مثل المرض والاصابات وسوء التغذية . وأما صاحب العبارة الثانية فانه يكاد ينكر أن الانسان كائن عضوى بيولوجى على الاطلاق ، كائن قد يتفاوت كل فرد فيه عن سائر الافراد من حيث التكوين والوظيفة :

تحديد مدى التأثيرات الجينية :

لاشك فى أن هناك كثيرا من الخصائص الانسانية التى تتأثر تأثيرا قويا بعامل الوراثة كما سيتضح لنا فيما بعد . لكنه من الصعب ، على الرغم من ذلك ، أن نحدد مدى هذا التأثر . ذلك أننا لا نستطيع بصفة عامة أن نلاحظ بطريقة مباشرة تلك الجينات الدقيقة وهى تؤدى عملها . ولهذا فنحن نضطر بدلا من ذلك الى أن نستدل على وجودها من آثارها ، بالضبط كما أستدل مندل على وجود جينات الزهور الحمراء وجينات الزهور البيضاء من ألوان الازهار التى كانت تظهر عنده .

وقد يكون الامر سهلا بصفة نسبية فى بعض الاحيان . ولنأخذ على سبيل المثال مرضا يصيب الجهاز العصبى بالانحلال وهو كوريا هنتنكتون (Huntington's chorea) ان هذا المرض يحل بجيل بعد جيل من نفس الاسرة . ووقوعه وتكراره يمكن التنبؤ به بواسطة المبادىء الجينية . كما اننا الى الآن لم تكشف بعد عن أى عامل بيئى ، سواء فى ذلك العوامل الفيزيقية أم العوامل النفسية ، يمكن أن يؤثر فى مجرى هذا المرض . فى مثل هذه الظروف ، نستطيع أن نقول أن هذا الاضطراب تتحكم فيه وتحدده العوامل الجينية وحدها تقريبا ، أو على التحديد واحد فقط من الجينات السائدة .

كما أن الامر قد لا يكون على هذه السهولة فى أحوال أخرى . ففى كثير من الاحيان نجد أن الخاصية الواحدة تكون نتيجة لمؤثرات وراثية أو مؤثرات بيئية أو لمزيج منهما على السواء . من ذلك أن بعض المواليد الجدد يكون زمن رد الفعل عندهم أقصر مما هو عند الآخرين ، ويبدو الامر عندئذ وكأن هذا التفاوت بين المواليد الجدد يرجع الى العوامل الجينية (لنفترض هنا ، لكى يسهل علينا ضرب المثال ، أن المؤثرات التى تسبق عملية الولادة (prenatal influences) لا تلعب دورها كذلك) لكننانعلم من نتائج الابحاث السابقة أن الانسان يكون رد فعله أسرع أو زمن رجعه أقصر اذا كان قلقا أو واقعا تحت العناء النفسى . وأن من العقاقير ما يحدث نفس الاثر الذى يحدثه القلق والعناء النفسى . لهذا كان علينا أن نستعرض تاريخ كل فرد استعراضا شاملا عميقا من قبل

أن نحكم بأن زمن الرجع عنده قد تأثر بالعقاقير أو بالعوامل الجينية أو بالمؤثرات النفسية .

الواقع أننا لا نستدل على اهمية العوامل الوراثية أو العوامل البيئية الا من آثارها على الفرد . لهذا فان الوسيلة الوحيدة المضمونة التي يمكننا أن نحدد بها ما اذا كانت هذه العوامل أو تلك تلعب دورا هاما فى حالة معينة هى أن نلتمس طريقة نثبت بها طائفة من العوامل بينما نقوم بتغيير الطائفة الاخرى . فاذا تغيرت الحالة ، عرفنا عندئذ أن هذه الطائفة من العوامل التى قمنا بتغييرها والتعديل منها تلعب بالفعل دورا هاما .

مثال ذلك أن التوائم المتماثلة (المتطابقة) قد استخدمت فى عدد من الدراسات لضبط اكبر عدد ممكن من العوامل الوراثية . وذلك على أساس أنه ما دام كل منهما مساو للآخر فى الاساس الوراثى فلابد وأن يرجع ما نجده بينهما من فروق الى المؤثرات البيئية من قبيل الخبرات المختلفة . وقد استخدم كل من نيومان وفريمان وهولزنجر (35) هذا المنهج لدراسة ما يترتب من آثار فى شخصيات الاطفال (المتفقين فى التكوين الوراثى) اذا هم نشأوا فى بيئات اسرية مختلفة .

وفى دراسات آخرى ، خصوصا تلك التى استخدمت فيها الحيوانات (حيث يمكن ، عن طريق ضبط عملية التزاوج ، التجريب على العوامل الوراثية) يقوم الباحثون بتثبيت البيئات الفيزيقية والنفسية ما أمكنهم ذلك ، ليدرسوا بعد ذلك آثار الاختلاف فى النواحى الوراثية (37) أما فى الاحوال التى نعجز فيها عن تثبيت معظم العوامل فلا نملك الا أن نقوم بتخمين الأهمية النسبية لكل من المؤثرات الوراثية والبيئية .

تحديد أهمية الوراثة بالنسبة لما عداها :

ان سؤالنا بصفة عامة عن أيهما أكثر أهمية فى ظهور خاصية معينة ونشأتها : الوراثة أم البيئة هو سؤال لا معنى له . ذلك أنه لابد لنا أولا من أن نقوم بتحديد تلك الخاصية التى يتعلق السؤال بها . هل هى لون العين ، أم الصلع ، أم الذكاء ؟ اذ أن النسبة بين اثر الوراثة وبين أثر البيئة انما يختلف اختلافا ملحوظا من خاصية الى أخرى .

كذلك لابد لنا من أن نسأل عن الظروف التى تتبدى فيها الخاصية . وسؤالنا هذا فى الواقع له أهمية كبيرة فى حالة الخصائص السلوكية . ولنأخذ مثلا لذلك عملية تحديد الأسباب الوراثية والبيئية للأمية . ويقول Haldane (16) ان الاجابة عن هذا السؤال ليست واحدة على الدوام .

« الأمية بين الراشدين فى انجلترا الذين لم تصل اعمارهم بعد الى الأربعين هى فى أكثر الأحيان ناتجة عن التخلف العقلى أو العمى . ولكنها بين الراشدين فى انجلترا فى عصر اليزابيث او فى الهند اليوم قد تعود بصفة أساسية الى انعدام الفرص التعليمية (22,583) .

من الواضح اذن أن نسبة عمل الوراثة الى عمل البيئة لا تكون واحدة فى الظروف المختلفة .

او خذ مثالا آخر اقرب الى الموضوعات التى نعنى بها فى هذا الكتاب . لنفرض أن طفلا أخفق فى اجتياز اختبار الاستعداد للقراءة من ذلك النوع الذى يقدم للأطفال قبل التحاقهم بالصف الأول من المدرسة . فلو كان الطفل يعانى من cerebral sclerosis وهو نوع من الضعف العقلى يتوقف على تواجد نوعين من الجينات المتنحية ، لأصبح من الممكن ان يقال أن الوراثة كانت أكثر اهمية ومساهمة فى احداث رسوبه . ولما كان من الممكن لأى قدر من الرعاية الطبية الفائقة أو من تدريب الأم أو المدرس أن تعوض عما يحدثه هذا المرض من عجز . اما ان لم يكن يبدو على الطفل اى دليل على تخلف وراثى ما ، وكان قد عاش فى بيئة جبلية ومنعزلة بين أبوين أميين ، ثم عاد فتمكن من اجتياز الاختيار بعد التدريب المناسب الصحيح ، قلنا ان البيئة هى أكثر العوامل المحددة اهمية فى فشله لأول مرة .

معنى هذا اذن بعبارة أخرى أنه من المستحيل أن نطلق احكاما عامة من قبيل « الناس نتيجة للوراثة بنسبة ٦٠ فى المائة ، ونتيجة للبيئة بنسبة ٤٠ فى المائة . » وان كنا نستطيع فى بعض الحالات المعينة كالتى وصفناها من قبل أن نقدر أهمية عوامل البيئة بالنسبة لعوامل الوراثة . « أن السؤال عن الأهمية النسبية للفطرة والاكتساب ليس له جواب واحد عام ، وانما عدد كبير من الأجوبة الخاصة » (16) .

على أننا ونحن نطلق أحكاما نقدر فيها الأهمية النسبية للوراثة والبيئة فى الحالات المعينة لا نعنى مطلقا ان أحدهما غير مهم .

فان « المحددات الوراثية أو الجينات لا يمكن أن تؤدى عملها الا اذا قامت جوانب البيئة المختلفة بأداء أدوارها الضرورية كذلك . ومن ناحية أخرى نجد أن العوامل البيئية محدودة التأثير ويكفى لندلل على هذا أن نذكر مثالا واحدا هو أن القوى البيئية لا تملك أن تغير فردا واحدا بما له من صبغيات فصيلة معينة الى فرد آخر من فصيلة اخرى (22,583) . »

وهكذا نرى أن اثر التفاعل بين القوى الوراثية والبيئيـــة يتفاوت بتفاوت أنواع السلوك وبتفاوت الخصائص التكوينية . كما أن السؤال المهم لا يكون عن أنواع السلوك التى تتأثر بعامل الوراثة ، وانما يكون عن الكيفية التى تتمكن بها الجينات من مزاولة تأثيرها .

« ان الأسئلة التقليدية عن الوراثة والبيئة قد تكون بطبيعتها من نوع الأسئلة التى لا جواب عليها . لقد كان المختصون بعلم النفس يداومون التساؤل عن نوع العامل ـ الوراثى أم البيئى ـ المسؤول عن الفروق بين الأفراد فى سمة معينة . ثم تحولوا فأصبحوا يحاولون الكشف عن مقدار التباين بين الأفراد الذى يمكن نسبته الى الوراثة ومقدار التباين الذى يعود الى البيئة .

الواقع أن المنحى المجدى الذى يعود عليهم بالفائدة هو أن يسألوا عن « الكيفية » ؟ (2,197) » .

ومعنى هذا أنه لا يكفى أن نعلم أن الطفل قد ورث عن والديه ضآلة الحجم أو الذكاء العالى ، وانما لا بد لنا من أن نتبين العمليات البيولوجية شديدة التعقيد التى دفع اليها وجود الجينات فى جسم الطفل والتى انتهت به الى ضآلة الحجم . ترى هل تؤثر الجينات فى عملية النمو عن طريق التأثير فى العمليات الهورمونية أم عن طريق التأثير المباشر فى العظام أو فى العضلات ، أو من خـــلال هذين الطريقين ؟ ولو أننـــا حصلنا على الاجابات عن أمثال هذه الأسئلة المحددة ، لازداد فهمنا لمعنى ما نقول من أن هذه السمة أو تلك سمة وراثية . لكننا لسوء الحظ لا نجد من الدلائل ما يعيننا على فهم النمو الذى يؤدى به جين واحد أو عدد من الجينات الى أنواع السلوك المختلفة .

نحن اذن لا نعرف بعد كيف تؤثر صبغيات الطفل فى نشأة سلوكه او فى نموه . فالمشكلة معقدة تعقيـــدا غير مألوف ، لأن تأثير الوراثة على السلوك يتم بطريقة غير مباشرة بحيث ان الطفل لا يرث سلوكا معينـــا صحيح أن الطفل قد يرث عن والديه نوعا من التشوه الجسمي وأن هذا قد يؤدى فى نهاية الأمر الى الشعور بالقصور والنقص . لكنه من غير المعقول أن تقول ان الطفل قد ورث عن والديه مشاعر النقص . الواقع أن الخصائص الموروثة (مثل لون البشرة والقامة والعمليات البيوكيميائية) تؤثر فى المتغيرات النفسية بطرق دقيقة كثيرة .

ولنذكر هنا عددا قليلا من الأمثلة فنقول ان القوى الجينية (الوراثة) تحدد جنس الفرد من حيث الذكورة والأنوثة كما تشترك فى تحديد طول

قامته ، وحظه من السمنة أو النحافة ، والقبح أو الوسامة ، والحيوية أو الخمول . وهذه القوى كذلك قد تؤثر في مدى مقاومته للأمراض المختلفة كما تضع له الحد الأعلى الذى لا يستطيع أن يتجاوزه فى ذكائه .

وما دامت الوراثة لا تؤثر تأثيرا مباشرا الا فى خصائص الفرد البيولوجية ، فانها لا تستطيع أن تؤدى بنفسها الى غيرة الطفل من أمه او الى تحمسه للبنادق والمسدسات وصواريخ الفضاء . وانما هذه خصائص تعتمد بالضرورة اعتمادا جزئيا على التعلم الذى يتم عن طريق التفاعل مع أشياء معينة فى البيئة . أعنى أنها اذن خصائص لا يمكن أن تعود تماما أو بصفة مباشرة الى الوراثة . لكن الوراثة مع ذلك لها دور تلعبه لأنها تشترك فى تحديد نوع الفرد الناشىء الذى يقوم بالتعلم . مثال ذلك أنها قد تشترك فى تحديد ما اذا كان الفرد سيصبح ملاكما من الوزن الثقيل أو جوكيا jockey (فارس ضئيل الجسم يركب الحصان فى سباق الخيول) وذلك عن طريق تأثيرها فى العمليات البيولوجية التى تحدد وزن الفرد وطوله .

نتائج الأبحاث الوراثية فى الانسان

الأبحاث الوراثية فى الانسان صعبة عسيرة بطبيعتها ، ولهذا فان معرفتنا بدور الوراثة فى نمو الانسان وتطوره معرفة غير كاملة تتخللها فجوات كبيرة . ومع ذلك فاننا لا نزال نتقدم فى تحصيل هذه المعرفة . وسنقدم فيما يلى خلاصة موجزة لنتائج بعض الدراسات ذات الصلة الوثيقة بموضوعنا .

على أن كثيرا من هذه الأبحاث قد استخدمت منهج دراسة التوائم . وفى هذا المنهج يحاول الباحث ضبط المؤثرات البيئية ، ليتمكن بذلك من ملاحظة ما اذا كانت العوامل الوراثية وحدها تؤدى الى تغييرات فى الظاهرة محل الدراسة .. مثال ذلك أننا قد نقارن بين أداء التوائم المتماثلة من ناحية والتوائم الأخوية (أى غير المتماثلة) أو الاخوة العاديين من ناحية أخرى فى اختبارات الذكاء . ونحن نفترض هنا طبعا أن البيئات التى يشب فيها التوائم الأخوية أو الاخوة العاديون مشابهة للبيئة التى نشأت فيها التوائم المتماثلة . أى اننا نحكم فى أمثال هذه الحالات بأننا قد قمنا بضبط ما قد يكون للعوامل البيئية من آثار . وعلى ذلك فاننا لو وجدنا أن التوائم المتماثلة تتشابه فى نسب ذكائها الى درجة أكبر مما تتشابه التوائم الأخوية أو الاخوة عموما استنتجنا من ذلك أن العوامل الوراثية تؤثر بالفعل فى الذكاء . أى أننا نعد ازدياد التشابه فى نسب

الذكاء بين التوائم المتماثلة نتيجة لما نعلمه من أن هـذه التوائم تتفق فى الجوانب الوراثية على خلاف التوائم الأخوية أو الاخوة عموما .

ومع ذلك فلابد لنا هنا من أن نسوق كلمة تحذير . فانه ليتضح بالبداهة للقارىء أن المؤثرات البيئية التى يتعرض لها أى طفلين لا تتفق تماما حتى وان كانا قد تربيا فى نفس الأسرة . واضف الى ذلك أنه يبدو أن هذه المؤثرات البيئية قد تختلف ، فى بعض الوجوه على الأقل ، اختلافا أكبر فى حالة التوائم الأخوية أو الاخوة عموما منه فى حالة التوائم المتماثلة.

« لقد أظهرت دراسات عدة أن التوائم المتماثلة يقضى أحـدها فى صحبة الآخر وقتا أطول ، وأنهم يتمتعون بسمعة متشابهة ، وأن هناك احتمالا أكبر فى أن يلتحق كلاهمـا بصف دراسى واحد ، وأن تتشـابه سجلاتهما الصحية ، وفى أنهما يشتركان فى بيئة مادية واجتماعية واحدة الى درجة أكبر مما نجده فى التوائم الأخوية . (22) »

وهكذا نرى أن الفرض الذى نذهب اليه فى دراسات التوائم ، من أننا قد قمنا بضبط ما قد يكون للبيئة من مؤثرات ، ضبطا دقيقا ، قد لا يكون له ما يبرره دائما . لكن هناك دراسات قليلة حاول فيها الباحثون أن يتجنبوا هذه المشكلة بأن قاموا بالمقارنة بين التوائم المتماثلة التى تربى أحدهما بمعزل عن الآخر وبين التوائم الأخوية أو الاخوة عموما الذين نشأ أحدهم بعيدا عن الآخر . فان تبين فى هـذه الحالة أن التوائم المتماثلة لا تزال تتشابه الى حد اكبر مما تفعل التوائم الأخوية أو الاخوة عموما ، أمكنهم أن يستنتجوا أن العوامل الوراثية تقوم بدورها بالفعل . وذلك على أساس أنه يكون من المستبعد فى أمثال هذه الحالات أن تتشـابه بيئات التوائم المتماثلة الى حد أكبر من بيئات التوائم الأخوية . أعنى أن التشابه فى البيئة لا يمكن عندئذ أن يفسر ازدياد التشابه بين التوائم المتماثلة ، بحيث يصبح من اللازم أن تعد ازدياد التشابه بين التوائم المتماثلة نتيجة للعوامل الوراثية لا البيئية .

ولهذا فانه لابد لنا ، عند تقدير نتائج كثير من دراسـات التوائم التالية ، من ان نراعى أن تفاوت البيئـات قـد يكون السبب فى بعض ما لوحظ من فروق . كما انه من الصحيح أيضا أن عدد المفحوصين فى كثير من هذه الدراسات كان ضئيلا جدا ، بحيث يصبح لزاما علينا ان نرجىء حكمنا النهائى حتى يتجمع لنا عدد مناسب من الحالات .

الجوانب الجسمية

تتوقف جوانب الفرد الجسمية على نواحيه الوراثية الى حد كبير ،

صحيح أن ما يتعرض له الفرد من اصابة أثناء الولادة قد يؤدى الى تغيير شكل وجهه وأن المرض قد يصبغ شعره بالبياض . لكن الذى لا شك فيه أيضا أن لون العينين وشكل الأنف ولون البشرة ولون الشعر وتجعده وصلابته تعود مباشرة لنوع الجينات التى ورثها . أما بعض الجوانب مثل لون العينين فتتوقف على تركيبات بسيطة من الجينات وأما بعضها الآخر مثل لون البشرة فانها تكون أكثر تعقيدا من ذلك .

ثم ان التفاوت بين الأفراد فى أمريكا فى الجوانب الجسمية لا يكاد يؤثر على قدرة الفرد البيولوجية على أن يتكيف لمطالب الحياة . بمعنى أن الفرد ذا العينين الشهلاوين يستطيع أن يبصر بنفس الحدة التى يبصر بها ذو العينين الزرقاوين . كما أن الفرد ذا البشرة فاتحة اللون قد يتأذى بأشعة الشمس الحارقة الى درجة أكبر من الفرد الذى تحظى بشرته بقدر أكبر من الأصباغ الواقية للجلد . ولكن التفاوت فيما بين الأفراد من النواحى الجسمية لا يؤثر فى قدرة الفرد على التوافق تأثيرا بيولوجيا ، وانما تأثيرا اجتماعيا ونفسيا . ذلك أن الناس يفرقون فى معاملتهم للفرد تفرقة ترتكز على لون بشرته . كما أنهم لا يستجيبون لصاحب الأنف المعقوف بمثل ما يستجيبون به لصاحب الأنف المستقيمة . كذلك نجد أن شديد البياض وشديد القبح لا يلقون من المجتمع نفس الاستجابة . ولهذا كان من اللازم لنا ان نتعرف على الأساليب المختلفة التى يعامل بها أصحاب الملامح الجسمية المختلفة فى مجتمعنا ، حتى نتمكن من فهم الشخصية ونموها وذلك كما سنرى فيما بعد .

السمات التشريحية

على الرغم من أن شكل الجسم وتكوينه أكثر من ملامح الجسم تعرضا للمؤثرات غير الوراثية من قبيل التغذية والمناخ والرياضة بل والمهنة ، الا أن هناك أدلة تشير على أن للعوامل الوراثية أهميتها العظمى كذلك . مثال ذلك أن نيومان وفريمان وهولزنجر (٣٥) تبين لهم أنه من بين التوائم الذين ينشأون معا ، كانت التوائم المتماثلة على الدوام أكثر تشابها من التوائم غير المتماثلة فى مقاييس الطول والوزن وطول اليد وعرضها . كما تبين لهم أن التوائم المتماثلة الذين تربوا فى بيئات مختلفة كانوا أكثر تشابها من التوائم غير المتماثلة الذين نشأوا فى بيت واحد فى جميع النواحى ما خلا وزن الجسم .

وفى دراسة أخرى عقدت مقارنة على أساس النمو الجسمى بين الأطفال الذين يتميز أبواهم بضخامة الجسم والأطفال الذين يتصف أبواهم بضآلة الجسم . وكان مقياس ضخامة جسم الأبوين ينحصر فى

اتساع القفص الصدرى وهى سمة يبدو أنها تتأثر بالوراثة ووثيقة الصلة بكمية ما لدى الفرد من عضلات وعظام . فتبين أن أطفال الآباء الضخام كانوا أطول قامة وأثقل وزنا من الأطفال الآخرين فيما بين الولادة والسنة السابعة عشرة من عمره (13) .

وأخيرا نجد أن دراسة أخرى أجريت على التوائم المتماثلة والتوائم الأخوية (وكان متوسط أعمارهم يقع فى العشرينات) قد كشفت عن أن هناك عنصرا وراثيا يحدد بعض الجوانب فى أشكال الجسم . وعلى وجه التحديد نقول ان التوائم المتماثلة أظهرت تشابها أكبر من تشابه التوائم الأخوية اذا كان هؤلاء وهؤلاء جميعا يتميزون بذلك النوع من القامة التى تتصف بالطول والنحافة (وهى قامة تعرف بالاكتومورفى) (36) .

لكن العوامل البيئة من ناحية أخرى قد تؤثر تأثيرات هامة فى بعض أنماط النمو الجسمى . مثال ذلك أنه تبين أن أطفال المهاجرين اليهود واليابانيين قد تفوقوا على آبائهم فى خلال جيل واحد من حيث طول القامة زيادة متوسطها بوصتان (4) كذلك تشير ابحاث أخرى الى أن السمنة قد ترجع فى أكثر الأحيان الى مشكلات التغذية لا الى اضطرابات الغدد أو العوامل الوراثية (6) ، بل أن هناك ما هو أكثر من ذلك . فقد تبين أن العوامل المؤدية الى الافراط فى الأكل تبدو وثيقة الصلة بعوامل نفسية من قبيل « الاسراف فى حماية الطفل .. والى الحرمان من ألوان النشاط المرضية والاتصالات الاجتماعية المطلوبة حتى ينتهى الامر واذا بتناول الطعام قد اكتسب أهمية فائقة غير متناسبة » (53, 276)

السمات الفيزيولوجية :

الصلة وثيقة بين العمليات الفيزيولوجية والعمليات النفسية . مثال ذلك أن الخوف والغضب وان كانا يؤديان عادة الى ازدياد فى ضغط الدم وجفاف الحلق وسرعة النبض الا أن الأفراد يتفاوتون تفاوتا كبيرا فى حدة هذه الاستجابات . كذلك قد يكون للأحداث النفسية المزعجة آثار أكثر عنفا — بل وأكثر دواما — على الشخص اذا كان جهازه العصبى أكثر تجاوبا منه اذا كان جهازه العصبى أقل استجابة . لهذا كان من المهم بالنسبة لمن يدرس نمو الشخص أن يعرف مدى مسئولية العوامل الوراثية فى احداث الفروق بين الأفراد فى الوظائف الفيزيولوجية والعصبية .

وقد استخدم كثير من الباحثين منهج دراسة التوائم ليبحثوا دور العوامل الوراثية فى تحديد الوظائف الفيزيولوجية والعصبية . مثال ذلك

أنهم أفلحوا فى أن يبينوا أنه وان كانت المؤثرات البيئية مهمة فى تحديد بعض الوظائف الفيزيولوجية مثل ضغط الدم وسرعة النبض الا أن للعوامل الوراثية أهميتها كذلك . ففى احدى الدراسات (32) تبين أن متوسط الفرق فى ضغط الدم (مقدرا بمليمترات الزئبق) بين التوائم المتماثلة هو ٥ر١ فى حين أن مقداره ٨ر٤ عند التوائم غير المتماثلة . كذلك أمكن الحصول على نتائج مشابهة بالنسبة لسرعة النبض . وهكذا يشير ازدياد التشابه بين التوائم المتماثلة فى ضغط الدم وسرعة النبض الى أن الوراثة قد تلعب دورا هاما فى تحديد هذه الخصائص .

وفى دراسة أخرى أكثر دقة وتفصيلا ، بحث جوست وسونتاج (23) التشابه فى سبعة مقاييس نيورولوجية (عصبية) وفيزيولوجية (جسمية بين أزواج من التوائم المتماثلة وأزواج من الأطفال الذين ينشأون فى بيت واحد دون أن تربطهما علاقة قرابه كابن الزوج الذى يعيش مع ابن الزوجة) وأزواج من الأطفال لا يتصل أحدهما بالاخر أى اتصال . وكانت هذه المقاييس تتضمن عوامل من قبيل معدل التنفس ، وضغط الدم (الواطى والعالى (systolic & diastolic)) وادرار اللعاب وافراز العرق وسرعة النبض . ثم جمعت هذه المقاييس كلها فى درجة واحدة سميت بنسبة استقرار الجهاز العصبى المستقل .

بعدئذ عمد الباحثان الى حساب معاملات الارتباط بين أزواج المفحوصين فى المجموعات الثلاثة من حيث هذه المقاييس المختلفة . أما فى المجموعة الأولى فقد حسب معامل الارتباط بين كل توأم وتوأمه كذلك حسب معامل الارتباط بين كل طفل والطفل الآخر الذى تربى معه فى بيت واحد فى المجموعة الثانية من الأطفال ، كما حسب معامل الارتباط بين كل طفل وأى طفل آخر فى المجموعة الثالثة . وتبين من هذا أن الارتباط بين درجات التوائم المتماثلة أعلى بانتظام من الارتباط بين أفراد المجموعة الثانية وأن الارتباط فى المجموعة الثانية أعلى بدوره منه بين الاطفال فى المجموعة الثالثة . مثل هذه النتيجة تشير الى « أن هناك عاملا وراثيا يحدد قيام الجهاز العصبى المستقل بوظيفته » (23)

ونتائج أمثال هذه الدراسات تساعد على فهم نشأة عدد مما نسميه بالحالات السيكوسوماتية ، مثل القرحة أو ارتفاع ضغط الدم . مثال ذلك أن التعرض للشقاء والعناء النفسى قد يؤدى الى ارتفاع ضغط الدم عند بعض الافراد دون البعض الآخر . أليس من الممكن أن يكون للعوامل الوراثية دور هو تهيئة بعض الأفراد لأمثال هذه الحالات .

السن التى تظهر عندها أول دورة حيض . وهناك سمة فيزيولوجية أخرى يبدو أنها تتحدد بصفة جزئية بالوراثة ، سمة لها دلالتها النفسية الملحوظة وهى السن التى يظهر عندها أول طمث أو حيض . وينبغى أن يكون واضحا أن تأخر البنت كثيرا أو تقدمها كثيرا عن أترابها فى ابتداء الحيض يكون له آثار هامة على توافقها النفسى . ففى احدى الدراسات تبين أن متوسط الفرق فى سن ابتداء الحيض هو ٢ر٨ شهرا بالنسبة للتوائم المتماثلة و١٢ شهرا عند التوائم غير المتماثلة و١٢ر٩ شهرا للاخوة العاديين ، ١٨ر٤ شهرا فيما بين البنت وأمها ، ١٨ر٦ شهرا فيما بين النسوة اللائى لاتربط احداهن بالأخرى رابطة من أى نوع . ومن الطبيعى أن تلعب القوى البيئية فى تحديد سن ابتداء الحيض دورها الذى تلعبه فى معظم الخصائص التى تتأثر بعامل الوراثة .

طول العمر

من الطبيعى كذلك أن يتأثر طول العمر تأثرا واضحا بكل أنواع العوامل البيئية بما فى ذلك الحوادث . ولكن يبدو أن المؤثرات الوراثية تقوم بدورها كذلك . فقد اجريت دراسة على الفروق فى الأعمار بين التوائم الذين توفوا بعد سن الستين تبين منها أن متوسط الفرق بين التوائم المتماثلة هو ٣٦ر٩ شهرا وبين غير المتماثلة ٧٨ر٣ شهرا . صحيح ان عدد المفحوصين الذين استخدموا فى هذه الدراسة كان صغيرا ولكن النتائج مع ذلك توحى بالاتجاه .

القدرة الحركية :

تبين لكثير من الباحثين (5, 50, 55) أن ارتفاع القفز عند التوائم (فى سن ٤ سنوات الى ٤ سنوات ونصف) ، وأن الاعمار التى يظهر عندها الجلوس لاول مرة والمشى لأول مرة تتشابه فيما بين التوائم المتماثلة الى درجة أكبر منها عند التوائم غير المتماثلة . صحيح ان هذه الدراسات استخدمت عددا قليلا من المفحوصين لا يسمح لنا بالوصول الى نتائج نهائية ، ولكن النتائج مع ذلك توحى بالاتجاه . كذلك تبين أن التوائم المتماثلة أكثر تشابها من التوائم غير المتماثلة من حيث أنماط حركة العين المستخدمة فى القراءة (50) .

أوجه القصور الجسمى والامراض

تمكن الباحثون من اظهار الاهمية الفائقة للعوامل الوراثية فى احوال من قبيل بعض أنواع مرض السكر ، والهيموفيليا (وهى انعدام

قدرة الدم على التجلط (التخثر) بصورة مناسبة حين يجرح الفرد) وبعض أنواع العيوب البصرية والسمعية . لكن هناك حالات أخرى معذلك لاتزال مسألة الاستعداد الوراثي فيها موضوعا للشيء الكثير من الخلاف بالرغم من وجود بعض الادلة المادية القليلة . هذه الحالات تشتمل على أنواع الحساسية المختلفة وارتفاع ضغط الدم وبعض أنواع السرطان ، وقرحة المعدة والسل الرئوى . والظاهر أن هناك عددا كبيرا من الأمراض الجسمية التى تتوقف على مزيج مركب من العوامل الوراثية والبيئة

الضعف العقلى والتأخر العقلى

هناك عدة الوان من الاضطرابات التى ترجع الى الوراثة والتى تؤدى الى ضعف كبير أو تأخر فى الذكاء . من بين هذه الاضطرابات نوع يسمى بالضعف العقلى العائلى infantile amaurotic family idiocy وهو ينشأ عن عيب وراثى غريب فى الخلايا العصبية فى المخ والنخاع الشوكى . وفى هذا الاضطراب تنتفخ الخلايا وتتورم وتمتلىء بالدهن الامر الذى يؤدى الى العمى والشلل والضعف العقلى . على انه كثيرا ما يحدث الموت بعد ظهور المرض بعدد من السنوات . والظاهر ان هذا الاضطراب يعود الى واحد من الجينات المتنحية يرثه الطفل عن كل من والديه ، وأنه لا يقع فى معظم الحالات الا اذا كانت هناك قرابة وثيقة بين الأبوين (50) .

وهناك مرض متوارث آخر أمكن التعرف على عملياته الفيزيولوجية بدرجة أكبر من التفصيل ويسمى phenylketonuria والأطفال المصابون بهذا المرض ينقصهم واحد من الأنزيمات (الخمائر) اللازمة من أجل سلامة عملية التمثيل الغذائى . وبسبب انعدام هذا الانزيم تتراكم مواد كيميائية سامة فى الجسم وهذه بدورها تحدث أضرارا فى الجهاز العصبى كما تؤدى الى التأخر العقلى . لكن الباحثين من الأطباء مع ذلك قد اكتشفوا أنه من الممكن أن نقلل من الآثار الضارة لهذا المرض اذا نحن قمنا بتشخيصه فى وقت مبكر ثم أقمنا الرضيع المريض على نوع خاص من الغذاء . ولعل هذه العبارة الأخيرة تبين لنا أنه حتى فى المرض الذى يرجع الى الوراثة لا تكون عملية المرض بحيث لا تدفع أو توقف .

الاضطراب العقلى

ظل دور العوامل الوراثية فى نشأة الاضطرابات العقلية وسيظل موضوعا للخلاف الحاد فى ميدان الطب العقلى . صحيح أن هناك اتفاقا عاما على أن بعض أنواع الاضطراب العقلى مثل الشلل العام

(general paresis) (مرض الزهرى الذى يصيب الجهاز العصبى المركزى) يرجع الى التلوث او الى عوامل شبيهة به تهاجم الجسم من خارجه . كما أنه من الصحيح أن هناك أنواعا اخرى أكثر ندرة من المرض العقلى (من قبيل كوريا هنتنكتون (Huntington's chorea)) تنتج من عوامل وراثية محددة غالبا ما تكون بسيطة غير معقدة فى تركيبها الوراثى .

لكن الخلاف أكبر من الاتفاق حول الغالبية الساحقة من الاضطرابات العقلية التى تندرج تحت طائفتى : ١ — الأمراض العقلية الوظيفية وهى اضطرابات عقلية حادة لا يعرف لها سبب عضـــوى . ٢ — الأمراض النفسية التى هى الوان من الاضطراب النفسى وسوء التوافق اخف حدة. أما بعض المختصين (24, 27, 28, 30) فيميلون الى اعتبار هذه الاضطرابات وراثية أولا فى نشأتها . وأما البعض الآخر فيميلون الى اعتبارها متوقفة تماما على العوامل البيئية التى تكون فى العادة عبارة عن خبرات أولية مبكرة .

فلم هذا الخلاف ؟ لابد لنا من أن نقدم هنا أساسا ماديا للنقاش فننظر فى واحـــد من أكثر الأمراض العقلية الوظيفية شيوعا وهـــو السكيزوفرينيا أو الفصام . والفصام يظهر فى صورة عيوب خطيرة فى التفكير المنطقى وفى الاستجابات الانفعالية ، وبذلك يكون اقرب الأمراض العقلية الى فكرة الشخص العادى عن الجنون . كما أن المرضى بالفصام يشغلون من أسرة المستشفيات فى الولايات المتحدة عددا أكبر مما يشغله المرضى بأى مرض آخر سواء أكان عقليا أم جسميا .

. أما بعض الكتاب فينسبون الفصام الى عيوب وراثية بحتة واما بعضهم الآخر فينسبونه الى اضطرابات فى العـلاقات المبكرة فيما بين الطفل ووالديه (3) . وأما أكثر الأطباء العقليين فيرون أن الفصام استجابة كلية يقوم بها الكائن العضوى البيولوجى لبيئته ولو أنهم قد يختلفون فيما بينهم اختلافا كبيرا فيما يتصل بأهمية الوراثة بالنسبة للبيئة فى تحديد المرض وتكونه .

على أن هناك أسبابا عدة لهذا الاختلاف فى الرأى .. أولها ان تشخيص أكثر الاضطرابات العقلية ، بما فيها الفصام ، انما يرتكز على مجموعة من الأعراض السلوكية التى لم تتحدد بوضوح وجلاء بعد .. أعنى انه ليس هناك اختبار واحد بسيط نستخدمه (كما يحدث بالنسبة لمرض السل مثلا) لنتبين وجود هذا الاضطراب من عدمه . ولهذا فانه

من الصعب علينا أن نشخص الفصام ، كما أن المناقشات حول التشخيص عامة وشائعة خصوصا اذا كانت الأعراض غير حادة أو عنيفة .

ثم انه لا نجد هنالك تفسيرا واحدا بسيطا لكل حالات الفصام . فقد استخدم كالمان Kallman (25) منهج دراسة التوائم ليبحث العوامل الوراثية فى الفصام ، بحثا استخدم فيه ٧٩٤ مريضا ممن يتيسر الحصول على توائمهم للفحص والاختبار ، ثم جعل كالمان يدرس نسبة انتشار الفصام بين أقارب المرضى فتبين له أنه كلما ازدادت صلة القرابة بين الشخص وبين أحد المرضى بالفصام ، ازداد احتمال اصابته بالمرض . وانتهى بذلك كالمان الى نتيجة مؤداها ان « الاستعداد للاصابة بالفصام — بمعنى قدرة الشخص على أن يستجيب لبعض المثيرات باستجابة من النوع الفصامى — يتوقف على وجود عامل وراثى يكون متنحيا فى أغلب الظن ... » (25) . ومع ذلك فان نتائج كالمان نفسها تشير كذلك الى أهمية العوامل البيئية . مثال ذلك أنه وجد ان التوائم الأحادية المتماثلة التى تنشأ عن انفصام زيجوت واحد أو بويضة مخصبة واحـــدة) للمرضى بالفصام قد نشأ المرض عند ٩١ بالمائة منهم تقريبا حين كانوا يعيشون فى نفس البيئة ، على حين أن المرض لم ينشأ الا فى ٧٨ بالمائة فقط من التوائم الأحادية للمرضى بالفصام حين كانوا يعيشون فى بيئات مختلفة أخرى .

لكن عددا من الباحثين الآخرين يرى أن لفظة (السكيزوفرينيا) تشير الى أكثر من عملية مرضية واحدة وأن بعض صور هذا المرض قد تكون أكثر من غيرها تأثرا بالعوامل الوراثية . كما يرون أن الظهور الفجائى للانهيار السكيزوفرينى الذى لا تسبقه بادرة من المرض فى خلال حياة الفرد السابقة (وهو فصام يسمى **بالفصام الاستجابى** reactive schizophrenia) أميل الى أن يكون قليل التأثير الى حـــد بعيد جـــدا بالعوامل الوراثية على حين ان العوامل الوراثية تسهم بقدر أكبر من ذلك فى نشأة تلك الحالات من الفصام التى يكون صاحبها قد بدا عليه عدد من الأعراض المرضية لعدة سنوات من قبل حدوث الانهيار . (وهذه الحالات تعرف بالفصام التكوينى process schizophrenia وقد اشارت احدى الدراسات الحديثة التى أجريت على ٣٧ زوجا من التوائم المتطابقة الى أنه اذا كان أحد التوأمين أو كلاهما مصابا بالفصام كان هناك احتمال كبير فى أن يكونا قد تعرضا للمرض العقلى لفترة زمنية طويلة سابقة فى حياتهم لكن هذا الاحتمال (أعنى سبق تعرضهما للمرض العقلى فى فترات سابقة من تاريخ حياتهم) كان أقل فى الحالات التى يكون فيها أحد التوأمين فقط قد أصيب بالفصام . اضف الى ذلك أن نسبة انتشار الفصام فى

أسر التوائم كانت فى حالة اصابة كل من التوأمين بالفصام أكبر منها فى حالة اصابة واحد فقط من التوأمين (46). ولهذا فقد أنتهى صاحب هذه الدراسة الى أن هناك نوعين كبيرين على الأقل من الفصام (الاستجابى والتكوينى) وأن اسهام الوراثة فى النوع الأول قليل الى أقصى حد على حين أنه اسهام ملحوظ فى النوع الثانى (46) .

كذلك قام عدد من الباحثين بدراسات مشابهة لأثر العوامل الوراثية فى احداث ذهان الهوس والاكتئاب (28). وذهان الهوس والاكتئاب اضطراب عقلى يتميز بازدياد حاد فى النشاط والهياج أو بماليخوليا (اكتئاب) غير معقول أو بكل من هاتين الحالتين (30) . وهو ينتشر عند نحو ١٢ بالمائة من نزلاء المستشفيات العقلية (فى مقابل نسبة قدرها ٤٥ بالمائة للفصام) (30). وتلخيص نتائج دراسات التوائم فى ذهان الهوس والاكتئاب تشير الى أن العوامل الوراثية قد تكون مسئولة عن تهيئة الفرد وتزويده بالاستعداد لهذا الاضطراب .

لكننا فى حاجة الى أبحاث أكثر وأوسع ان كان لنا أن نتوصل الى معرفة أكثر دقة عن دور الوراثة وغيرها من العوامل فى احداث الاضطرابات العقلية المختلفة. ولعل الرأى الذى يكاد أن يتفق عليه كل الأطباء النفسيين فى الوقت الحاضر هو أن العوامل الوراثية قد تلعب دورا فى بعض حالات الفصام وذهان الهوس والاكتئاب على الأقل ، ولكن هناك عوامل أخرى فيزيولوجية ونفسية واجتماعية لها أهميتها الكبيرة كذلك .

الذكاء

سوف نناقش فيما بعد معنى الذكاء وقياسه . ولكننا نحب هنا أن نقتصر على تلخيص بعض الدراسات التى تتصل ببيان أثر العوامل الوراثية فى الذكاء .

قام عدد من الدراسات بالمقارنة بين التوائم المتطابقة والتوائم الاخوية من حيث مستوى الاداء فى اختبارات الذكاء (22) . ففى الدراسة التى سبقت الاشارة اليها والتى قام بها نيومان وفريمان وهولزنجر (35) تبين أن هناك فرقا فى نسبة الذكاء متوسطه ٩و٩ درجات بين أفراد التوائم الاخوية ومتوسطه ٥ر٩ درجات فقط بين أفراد التوائم المتطابقة . كذلك أظهرت دراسات أخرى أن التوائم المتطابقة كانت بانتظام اكثر تشابها فيما بينها مما كانت التوائم الاخوية (35, 45, 52) .

وقد أشار جونز (22) الى أن أمثال هذه النتائج كان يمكن أن نتوقعها

لو ان التشابه بين التوائم كان وراثيا فى أساسه ولكنه لابد لنا من ان نأخذ بعين الاعتبار هنا أن التوائم المتطابقة لا تقتصر على التشابه فى النواحى الوراثية وانما هى تتشابه كذلك الى حد بعيد فى العوامل البيئية . ولعلنا نتذكر ان عدة دراسات قد بينت ان التوائم المتطابقة يعيشون عيشة أكثر تشابها وانهم يتعرضون لخبرات أكثر تماثلا من التوائم الأخوية .

لعل أكثر النتائج الحاسمة التى تتصل بدور العوامل الوراثية فى تحديد المستوى العقلى لا يمكن ان تأتينا الا من المقارنات بين التوائم الاخوية والذين ينشأون معا والتوائم المتطابقة الذين يعيش الواحد منهم بمعزل عن الآخر . من ذلك أن نيومان وفريمان وهولزنجر (35) وجدوا أن معامل الارتباط بين نسب الذكاء التى تحصل عليها التوائم المتطابقة الذين يعيش الواحد منهم بمعزل عن الآخر (٧٦ر٠) أعلى من ذلك الذى يكون بين التوائم غير المتطابقة الذين ينشأون معا (٦٣ر٠) . وبعبارة أخرى نقول انه من غير المحتمل أن تتشابه الجوانب الهامة من البيئة فيما بين التوائم المتطابقة الذين عاش الواحد منهم بمعزل عن الاخر ، الى درجة التشابه فى حالة التوائم الأخوية الذين ينشأون معا . ولهذا فان الفرد لا يملك الا التسليم بأن الوراثة هى أحد العوامل الهامة التى تحدد الأداء العقلى .

ثم ان هناك دراسة حديثة أخرى استخدم فيها اختبار عملى للذكاء فى هذه الدراسة تبين أن هناك معامل ارتباط قدره ٧٧ر٠ بين عدد من التوائم المتطابقة الذين لم ينشأوا معا مقداره ٤٠ زوجا . معامل الارتباط هذا كبير القيمة الى حد غير مألوف ولهذا فهو يشير أيضا الى اهمية العامل الوراثى فى القدرة العقلية (48) .

كذلك هناك سبيل آخر الى بحث مسألة العوامل الوراثية فى الأداء العقلى وهو دراسة الاطفال فى بيوت الايداع (التبنى) (foster homes) من المعروف ان معامل الارتباط الشائع بين نسبه ذكاء الأطفال ونسب ذكاء آبائهم البيولوجيين يتراوح فيما بين نسبة ٥٠ر٠ ونسبة ٦٠ر٠ فلو عمدنا بعدئذ الى مقارنة نسبة الترابط هذه بمعامل الارتباط بين ذكاء الأطفال ونسب ذكاء آبائهم البديلين فى بيوت الايداع ، فوجدنا ان معامل الارتباط الاخير هو أقل الى درجة ذات دلالة احصائية من ٥٠ر٠ (أعنى ان الأطفال يشبهون آباءهم البديلين الى درجة اقل كثيرا مما يشبه الأطفال العاديون آباءهم البيولوجيين) لجاز لنا أن نستنتج أن العوامل الوراثية هى المسئولة عن ازدياد التشابه بين الأطفال وآبائهم الطبيعيين .

فى دراسة من هذه الدراسات استخدمت بيركس (Burks) (6),

نسب ذكاء مجموعة من أطفال بيوت الايداع عددهم ٢٠٤ كانوا فى سن المرحلة الابتدائية وكانوا قد وضعوا فى بيوت الايداع قبل أن يبلغوا الشهر الثانى عشر من العمر . كما تمكنت بيركس فى هذه الدراسة من الحصول على نسب ذكاء الآباء البديلين لهؤلاء الأطفال .

ثم قامت بيركس باختيار مجموعة ضابطة تتألف من ١٠٥ طفلا كانوا يعيشون مع آبائهم الطبيعيين وحصلت على نسب ذكاء الأطفال ونسب ذكاء آبائهم . وبذلك تمكنت من المقارنة بين معامل الارتباط فى نسب الذكاء بين أطفال المجموعة الأولى وآبائهم البديلين وأطفال المجموعة الضابطة وآبائهم الطبيعيين كما أن باحثا آخر هو ليهى استخدم هذا السبيل لدراسة الموضوع (31). والبحث المتعمق المدقق الموضوعى فى نتائج هاتين الدراستين ، يبين لنا أن الارتباط بين الأطفال وآبائهم الطبيعيين أعلى من الارتباط بين الأطفال وآبائهم البديلين (المتبنين لهم).

وهناك باحث آخر (17) قام بالمقارنة بين نسب ذكاء مجموعة من الأطفال ونسب ذكاء آبائهم الطبيعيين ونسب ذكاء آبائهم الذين قاموا بتبنيهم . وكانت نسب ذكاء الآباء الطبيعيين وغير الطبيعيين قد تم الحصول عليها من طريق غير طريق اجراء الاختبارات عليهم ، وذلك بتقديرها على أساس مقدار ما حصلوا عليه من تعليم . اما فيما دون سن الرابعة ، فقد تبين أن مقدار ما حصله الآباء الطبيعيون وغير الطبيعيين لايرتبط ارتباطا ذا دلالة بنسبة ذكاء الطفل . وأما فيما بعد سن السادسة فقد كان معامل الارتباط بين نسب ذكاء هؤلاء الاطفال والمستوى التعليمى للأم والأب الحقيقيين حوالى ٣٥ر. بينما كان معامل الارتباط بين نسب ذكاء هؤلاء الأطفال والمستوى التعليمى للآباء البدبلين قريبا من الصفر .

على أنه كان من الممكن أن تزداد هذه الفروق بين معاملات الارتباط التى تجلت فى كل هذه الدراسات لولا أن الموظفين القائمين على اختبار البيوت التى يودع فيها الأطفال يكونون على علم بالظروف الثقافية للآباء الحقيقيين ، الأمر الذى قد يؤثر على اختيارهم لبيوت الايداع (22). وبعبارة أخرى نقول ان الهيئات التى تشرف على عمليات التبنى تكون فى موقف يسمح لها بتقدير ذكاء الأبوين الحقيقيين للطفل ، وانه من المحتمل على هذا الاساس أنهم يحاولون وضع الطفل فى أسرة بديلة تكون على نفس المستوى العقلى مثل هذا الاجراء من شأنه ان يزيد من معامل الارتباط بين نسب ذكاء الأطفال ونسب ذكاء آبائهم البديلين . ومع ذلك فقد خرجت معاملات الارتباط بين الاطفال وآبائهم الحقيقيين اعلى من معاملات الارتباط بين هؤلاء الأطفال وآبائهم البديلين فى كل الدراسات .

فالعوامل البيئية وان كانت ذات أهمية (كما سنرى فيما بعد) فى رفع مستوى أداء الطفل العقلى أو خفضه ، الا أن هذه الدراسات تبين لنا أن هذا لا يتم الا فى حدود معينة تفرضها الوراثة .

الشخصية :

لم تنل دراسة تأثير الوراثة فى الشخصية (بوصفها مستقلة عن المرض العقلى) ما نالته سائر الجوانب فى علم الوراثة الانسانية من عناية واهتمام لأسباب أهمها الصعوبات الفنية .

ومع ذلك ففى دراسة قام بها بيرسون (40) تبين أن متوسط معاملات الارتباط بين الاخوة والاخوات فى سمات من قبيل الحيوية والمزاج هو ٥٢ر٠ وقد كان هذا التشابه العائلى فى سمات الشخصية شبيها بالتشابه فى السمات الجسمية مثل طول القامة ولون العيون وحركة اليد . يقول بيرسون « أننا نضطر بذلك الى استنتاج أن الخصائص الجسمية والنفسية عند الناس يتوارثها الابناء عن الآباء فى حدود عريضة وعلى نفس النحو وبنفس الشدة أو العمق » (40) . لكن جونز يعترض على هذا الاستنتاج بقوله « ان قدراً معيناً من التشابه يمكن (نظريا) أن يحدث لا عن طريق الاشتراك فى العوامل الوراثية فحسب بل وكذلك عن طريق ما تحدثه الحياة فى بيئة مشتركة من آثار . . » (22) .

وما دمنا لم نتمكن فى هذه الدراسة من الفصل بين آثار هذين النوعين من التأثيرات ، فاننا لا نستطيع أن نستخلص نتائج مباشرة عن العوامل المسببة (6) .

وفى دراسة أخرى حاول الباحثون أن يفصلوا فيما بين آثار التفاوت فى الوراثة وآثار التفاوت فى البيئة . وهى تلك الدراسة التى استخدم فيها نيومان وفريمان وهولزنجر (35) منهج دراسة التوائم والتى وجدوا فيها أن « معاملات الارتباط بين التوائم المتطابقة أعلى بدرجة صغيرة جدا من معاملات الارتباط بين التوائم الاخوية » (35) من حيث درجاتهم فى عدد من اختبارات الشخصية والمزاج . ولما كان هؤلاء الباحثون قد وجدوا من نفس الدراسة أن معاملات الارتباط بين التوائم المتطابقة أعلى بدرجة ملحوظة فى السمات الجسمية (وبدرجة أقل فى الذكاء) فانهم قد انتهوا الى أنه يبدو أن هذه النتائج توضح أن الوراثة عامل أكثر أهمية فى احداث التشابه أو الاختلاف فى بعض السمات منها بالنسبة لبعض السمات الأخرى » (35) .

وفى دراسة مماثلة ، أعطيت بطارية كبيرة من الاختبارات لعدد يزيد على ٦٠٠ من الأطفال فيما بين سن ١٠ وسن ١٥ . وكانت مجموعة الاطفال تضم طائفة من التوائم المتماثلة الذين تربوا معا ، وطائفةمن التوائم الاخوية الذين تربوا معا ، وطائفة من الاخوة غير التوائم الذين تربوا معا أو الواحد بمعزل عن الآخر ، وطائفة من الأطفال الذين تربوا معا دون أن تربط بينهم صلات قرابة وطائفة من الاطفال الذين يعدون عينة ممثلة لمجتمع الاطفال . واستخدم الباحثون أسلوبا أحصائيا فنيا معقدا وحاولوا أن يتبينوا السمات الوراثية التى يزيد التشابه فيها بين درجات التوائم المتطابقة على التشابه فيها بين درجات التوائم غير المتطابقة . أما الذكاء فقد أظهر انه يتأثر بالوراثة الى حد أكبر من كل ما عداه . وأما الجوانب التى تبين أنها تتأثر بالوراثة الى حد ما فكانت تلك الجوانب التى تتصل بالجبن والانصياع conformity (على عكس التمرد وأما أكثر السمات الاخرى التى درست فلم يظهر أنها تتأثر بعامل الوراثة) (10).

وفى دراسة أخرى حديثة جدا استخدم الباحث ٣٤ زوجا من التوائم المتطابقة و٣٤ زوجا من التوائم الاخوية (الأعمار فيما بين ١٤ و١٨) كان هناك بعض الدليل على وجود عامل وراثى فى الانطواء(15) فى هذه الدراسة اجرى الباحث نوعين مختلفين من اختبارات الشخصية على ٦٨ زوجا من التوائم (كانت الازواج جميعها من جنس واحد من حيث الذكورة والأنوثة) وحاول أن يتبين ما اذا كانت التوائم المتماثلة أكثر تشابها فى بعض السمات من التوائم غير المتطابقة أو المتماثلة . فتبين له أن التوائم المتطابقة كانت أكثر تشابها من غير المتطابقة فى اجاباتها عن الأسئلة التى تتصل بالحماس فى مقابل الاتزان ، والرغبة فى الاجتماع بالناس فى مقابل الرغبة فى تجنبهم ، وكذلك الميل الى اطالة التفكير فى المشكلات الخاصة . وهذه نتائج تشير الى احتمال وجود عنصر وراثى فى الاستعداد للانطواء .

وبالاضافة الى هذه الخصائص النفسية التى ذكرناها هنا ، نجد أن هناك جوانب أخرى من الوظائف الحيوانية والانسانية يبدو أن بها عنصرا وراثيا . ونحن نشير على القارىء المهتم بهذا الموضوع أن يرجع فى ذلك الى ما كتبه فولر وطومسون (12) وشتيرن(50) ليجد تلخيصا أوفى للدراسات .

وأخيرا نقول بصفة عامة اننا لا نعرف الا القليل عن آثار القوى الوراثية فى الجوانب الكثيرة المعقدة من شخصية الانسان . صحيح أن الكشف عن تشابه عائلى فى سمة معينة مثل الانطواء قد يشير الى أن العوامل الوراثية ذات أهمية . ولكنه كثيرا ما يكون من المستحيل علينا أن نقدر مدى

مسؤولية تشابه البيئة والخبرات فيما وجدناه من تشابه فى السلوك بين الاخوة أو التوائم . لقد قلنا من قبل أن من افضل خطط البحث التى نتغلب بها على هذه الصعوبة هو أن نقارن بين التوائم المتطابقة التى تربى الواحد منها بمعزل عن الآخر وبين التوائم المتطابقة وغير المتطابقة الذين نشأوا معا . ولكن العثور على عينات كبيرة من التوائم المتطابقة الذين انفصل أحدهم عن صاحبه بعد الولادة أمر غير سهل ولا ميسور .

ومع ذلك ، بل ولو أننا اكتشفنا درجة أعلى من التشابه فى السلوك بين الأفراد المتطابقين أو المتشابهين وراثيا ، فان الدليل القاطع لا يكون الا بالكشف عن العمليات البيولوجية التى تربط بين عمل الجينات وبين الخصائص النفسية المحددة (مثل الاستعداد للخوف والتيقظ) . ان الدراسات التى تقوم على حساب معاملات الارتباط غير مرضية بالنسبة للعالم لأنها لا تجيب عن سؤال جوهرى هام هو « ترى كيف حدثت مثل هذه العلاقة ؟ »

مراجع وقراءات اضافية

(1) Allport, G. **Personality : a psychological interpretation.** New York : Holt, 1937.

(2) Anastasi, A. Heredity, environment and the question "How ?" **Psychol. Rev.,** 1958, 65, 197-208.

(3) Bleuler, E. **Dementia praecox or the group of schizophrenias.** New York : Int. Univer. Press, 1950.

(4) Boas, F. **Changes in bodily form of descendants of immigrants** (U.S. Senate Document 208). Washington : Government Printing Office, 1911.

(5) Bossik, Proc. Maxim Gorki med.-biol. res. institute. 3, 1934. Cited by Stern, C., **Principles of human genetics.** San Francisco : W.H. Freeman, 1949.

(6) Bronstein, I.P., Wexler, S., Brown, A.W., & Halpern, L.J. Obesity in childhood. **Amer. J. Dis. Child,** 1942, 63, 238-251.

(7) Burks, B.S. The relative influence of nature and nurture upon mental development : a comparative study of foster parent — foster child resemblance and the true parent — child resemblance. **27th Yearbook. Nat. Soc. Stud. Educ.,** 1928, Part I, 219-316.

(8) Cameron, N., & Margaret, A. **Behavior Pathology.** Boston : Houghton Mifflin, 1951.

(9) Cattell, R.B., Blewett, D.B., & Beloff, J.R. The inheritance

of personality : a multiple variance analysis determination of approximate nature-nurture ratios for primary personality factors. **Amer. J. Hum. Genet.,** 1955, 7, 122-146.

(10) Cattell, R.B., Stice, G.F., & Kristy, N.F.A. first approximation to nature-nurture ratios for eleven primary personality factors in objective tests. **J. abnorm. soc. psychol.,** 1957, 54, 143-159.

(11) Frischeisen-Kohler, I. Das Personliche Tempo, Eine erbhislogische Untersuchungen. Leipzig : Thieme, 1933.

(12) Fuller, J.L., & Thompson, W.R. **Behavior Genetics.** New York : Wiley, 1960.

(13) Garn, S.M., Clark, A., Landkof, Lina, & Newell, Laura. Parental body build and developmental progress in the offspring. **Science,** 1960, 132, 1555-1556.

(14) Gates, R.R. **Human genetics.** Vol. II. New York : Macmillan, 1946.

(15) Gottesman, I.I. The psychogenetics of personality, Unpub. doctoral dissert. Univer. of Minnesota, 1960.

(16) Haldane, J B.S. **Heredity and Politics.** New York : Norton, 1938.

(17) Honzik, Marjorie P. Developmental studies of parent-child resemblance in intelligence. **Child Developm.,** 1957, 28, 215-228.

(18) Horner, F.A., & Streamer, C.W. Phenylketonuria treated from earliest infancy, **A.M.A.J. Dis. Child,** 1959, 97, 345-347.

(19) Horner, F.A., Streamer, C.W., Clader, D.E., Hassell, L.L., Binkley, F.L., & Dumars, K.W. Effect of phenylalamine restricted diet in phenylketonuria II. **A.M.A.J. Dis. Child,** 1957, 93, 615-618.

(20) Jennings, H.S. **Genetics.** New York : Norton, 1935.

(21) Jervis, G.A. The mental deficiencies. In Arieti, S. (Ed.), **American handbook of psychiatry.** Vol. II. New York : Basic Books, 1959, 1289-1316.

(22) Jones, H.E. Environmental influence on mental development. In L. Carmichael (Ed.), **Manual of child psychology.** New York : Wiley, 1946, 582-632.

(23) Jost, N., & Sontag L.W. The genetic factors in autonomic nervous system. **Psychosomatic medecine,** 1944, 6, 308-310.

(24) Kallmann, F.J. **The genetics of schizophrenia.** New York : Augustin, 1938.

(25) Kallmann, F.J. The genetic theory of schizophrenia. **Amer. J. Psychiat.,** 1946, 103, 309-322.

(26) Kallmann, F.J. Psychogenetic studies of twins. In Koch, S. (Ed.), **Psychology : study of a science.** Vol. 3. New York : McGraw-Hill, 1959.

(27) Kallmann, F.J. Genetic aspects of psychosis. **The history of mental health and disease.** New York : Hoeber, 1952, 283-298.

(28) Kallmann, F.J. **Heredity in health and mental disorder.** New York : Norton, 1953.

(29) Kallmann, F.J. & Sander, G. Twin studies on aging and longevity. J. **Hered.** 1948, 39, 349-357.

(30) Landis, C., & Bolles, M.M. **Textbook of abnormal psychology.** New York : Macmillan, 1947.

(31) Leahy, A.M. Nature-nurture and intelligence. **Genet. Psychol. Monogr.,** 1935, 17, 235-308.

(32) Malkova, N.N. Proc. Maxim Gorki med.-biol. ses. institute, 1934, No. 3. Cited in Stern, C., **Principles of human genetics.** San Francisco : Freeman, 1960, (2nd ed.).

(33) McGraw, M.B. Motivation of behavior. In L. Carmichael (Ed.), **Manual of child psychology.** New York : Wiley, 1946, 332-369.

(34) Mogarn. T.H. **Scientific basis of evolution.** New York: Norton, 1932.

(35) Newman, H.H., Freeman. R.N., & Holzinger, K.J. **Twins : a study of heredity and environment.** Chicago : Univer. Chicago Press, 1937.

(36) Osborne, R.H., & De George, F.V. **Genetic basis of morphological variation.** Cambridge : Harvard Univer. Press, 1959.

(37) Parker, M.M. Experimental studies in the psychology of temperament in the adult albino rat. Abstr., doct. Diss. Ohio State Univer., 1939, No. 30.

(38) Pastore, N. The nature-nurture controversy. New York : King's Crown Press, Columbia Univer., 1949.

(39) Pastore, N. The genetics of schizophrenia : a social review. **Psychol. Bull.,** 1949, 46, 286-302.

(40) Pearson, K. On the inheritance of mental and moral character in man, and its comparison with the inheritance of physical character. **J. Anthrop. Inst.,** 1903, 33, 179-237.

(41) Pearson, K. On the inheritance of mental and moral character in man. **Biometrika,** 1904, 3, 131.

(42) Penrose, L.S. Heredity in J. McV. Hunt (Ed.), **Personality and the behavior disorders.** Vol. I. New York : Ronald, 1944, 505-525.

(43) Penrose, L.S. **The biology of mental defect.** New York : Grune and Stratton, 1949.

(44) Petri, A. Zeitschr. Morph. U. Anthropol., 33, 1934. Cited by Stern, C. **Principles of human genetics.** San Francisco : Freeman, 1949.

(45) Rosanoff, A.J., Hardy, L.M., & Plesset, J.R. The etiology of mental deficiency with special reference to its occurrence in twins. **Psychol. Monogr.,** 1937, 48, No. 4.

(46) Rosenthal, D. Some factors associated with concordance and discordance with respect to schizophrenia in monozygotic twins. **J. nerv. ment. Dis.,** 1959, 129, 1-10.

(47) Scheinfeld, A. **The new you and heredity.** Philadelphia : Lippincott, 1950.

(48) Shields, J., & Slater, E. Heredity and psychological abnormality. In Eysenck, H.J. (Ed.), **Handbook of abnormal psychology.** New York : Basic Books, 1961, 298-343.

(49) Skodak, M., & Skeels, H.M.A. final follow-up study of one hundred adopted children. **J. Genet. Psychol.,** 1949, 75, 85-125.

(50) Stern, C. **Principles of human genetics.** (2nd Ed.), San Francisco : Freeman, 1960.

(51) Stockard, C.R. **Physical basis of personality.** New York : Norton, 1931.

(52) Stocks, P., & Karn, M.N.A. biometric investigation of twins and their brothers and sisters. **Ann. Eugen.,** 1933, 5, 1-55.

(53) Thompson, H. Physical growth. In L. Carmichael (Ed.), **Manual of child psychology.** New York : Wiley, 1946.

(54) Tjio, H.H., & Levan, A. The chromosome number in man. **Hereditas Lund,** 1956, 42, 1-6.

(55) Versucher Ergebn. inn. Med. U. Kinderkeikl., 1927, 31. Cited by Stern, C., **Principles of human genetics.** San Francisco : Freeman, 1949.

(56) Weismann, A. **Essayo upon heredity and kindred biological problems.** New York : Oxford, 1889.

(57) Wright, S.W., & Tarjan, G. Phenylketonuria. **A.M.A.J. Dis. Child.,** 1937, 93, 405-419.

الفصل الثالث

تطور النمو فيما قبل الولادة

من الحقائق الغريبة اننا ندرك أن حياة الفرد تبدأ منذ حمله ومع ذلك لا نحسب عمره الا ابتداء منذ ولادته « وكأننا نقول ضمنا أن الوقائع التى تجرى فى حياه الفرد من قبل مولده قليلة الأهمية فى تحديد مجرى نموه وتطوره فى المستقبل « بل ولعل هذا ينطبق الى درجة أكبر على مفهومنا عن النمو والتطور النفسى « لكن الواقع أن البيئة التى ينمو فيها الطفل قبل ولادته قد تكون لها أهمية بالغة فى تحديد الأنماط التالية من النمو لا من الناحية النفسية فقط بل ومن الناحية النفسية كذلك .

لقد كان الصينيون أقرب منا الى المعقول فى حسابهم للأعمار .

« فكل مولود عندهم نحسب له سنة كاملة عند ولادته - أنهم يعلمون أن وجود الطفل الذى يسبق ولادته لا يمتد أكثر من تسعة أشهر ، ولكن الكسور نوع من الازعاج ولذلك فان كل رجل من الصين ينسب لنفسه سنة أكثر عند حسابه لعمره مما نفعل زميله الأوروبى الذى ولد معه فى نفس اليوم والسنة (3, 1) » .

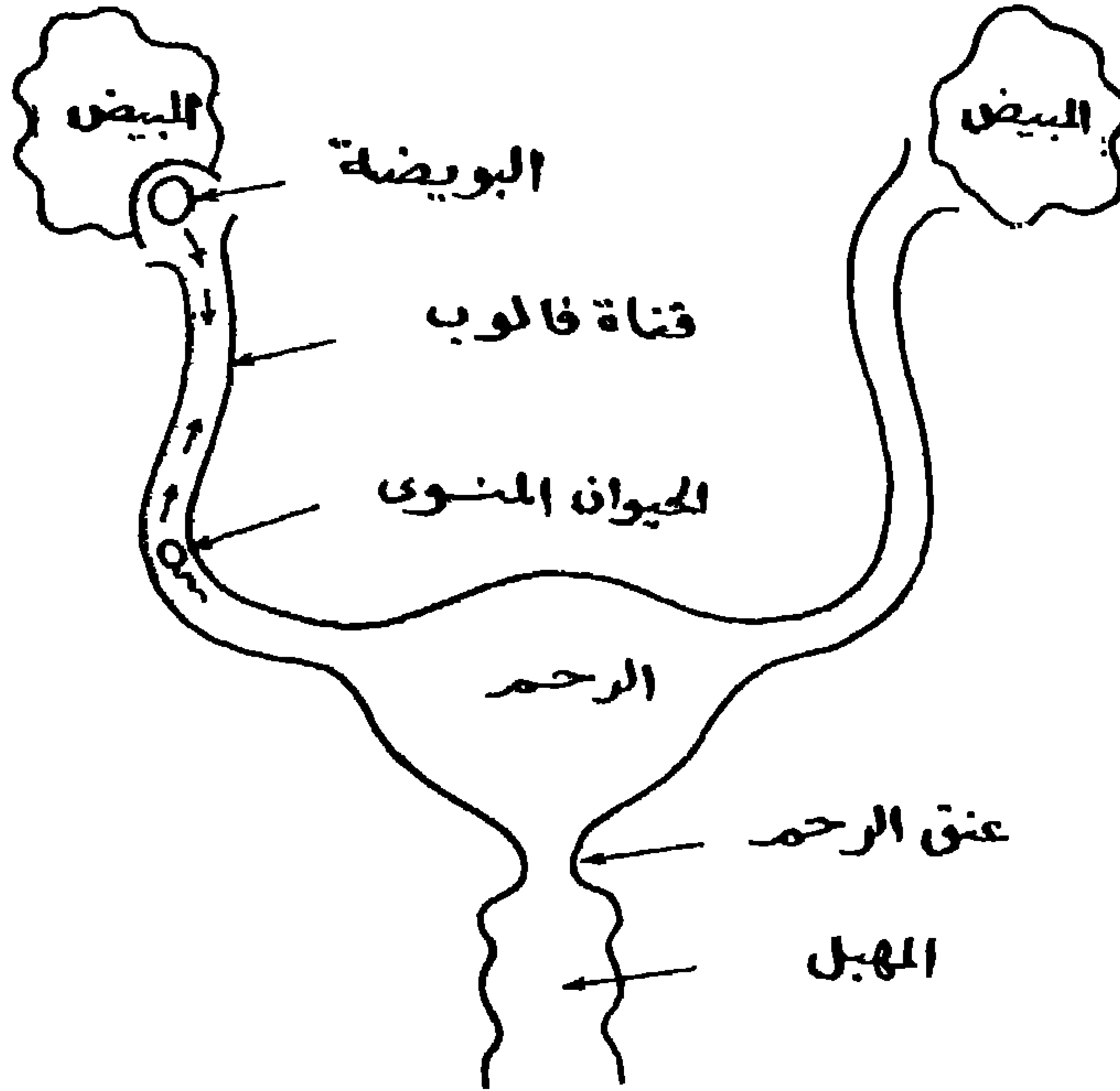
لذلك نقول ، على أساس ضخامة عمليات النمو التى تحدث خلال فترة ما قبل الميلاد ، ان أسلوب الصين فى تقدير العمر يبدو اكثر ملاءمة من أسلوبنا .

كيف يحدث الحمل

يقع الحمل حين ينفذ حيوان منوى من عند الذكر فى جدار خلية البويضة التى تفرزها الانثى . على ان الفرص التى يحتمل حدوث هذا الالتقاء فيها محدودة فيزيولوجيا الى أقصى حد ومستقلة تماما عن أهواء الأفراد ونزواتهم العابرة .

والشكل رقم ٣ يعرض رسما تخطيطيا لجهاز التكاثر عند الانثى . وفى كل ٢٨ يوما نجد أن بويضة واحدة تنضج فى واحد من المبيضين (ويكون هذا عادة فى منتصف الدورة الحيضية) ، ثم تنطلق الى قناة

فالوب المقابلة أو الى قناة البيض ، لتبدأ رحلة بطيئة فى اتجاه الرحم ، تحركها أو تدفعها أهداب صغيرة شبيهة بالشعر تبطن قناة « فالوب » . والبويضة تستغرق فى معظم الحالات بين ثلاثة الى سبعة أيام لكى تصل الى الرحم (22) . فاذا لم تخصب البويضة فى خلال رحلتها ، تحللت فى الرحم بعد أيام قلائل ، ثم تتبعثر بقاياها التى تكون عندئذ أقل فى حجمها من ذرة التراب (3) .



شكل ٣ رسم تخطيطي لجهاز التكاثر عند الأنثى
يبين كيفية حدوث الحمل

وأما اذا حصل اتصال جنسى ، فان واحدا من الملايين العديدة من الحيوانات المنوية الدقيقة التى تنطلق من الذكر قد تجد طريقها الى قناة البيض فى اثناء الفترة التى تكون فيها البويضة قائمة برحلتها . وهكذا يتحد الحيوان المنوى بالبويضة ويترتب على ذلك الحمل فى فرد جديد .

أول فترة لتطور نمو الجنين (embryo)

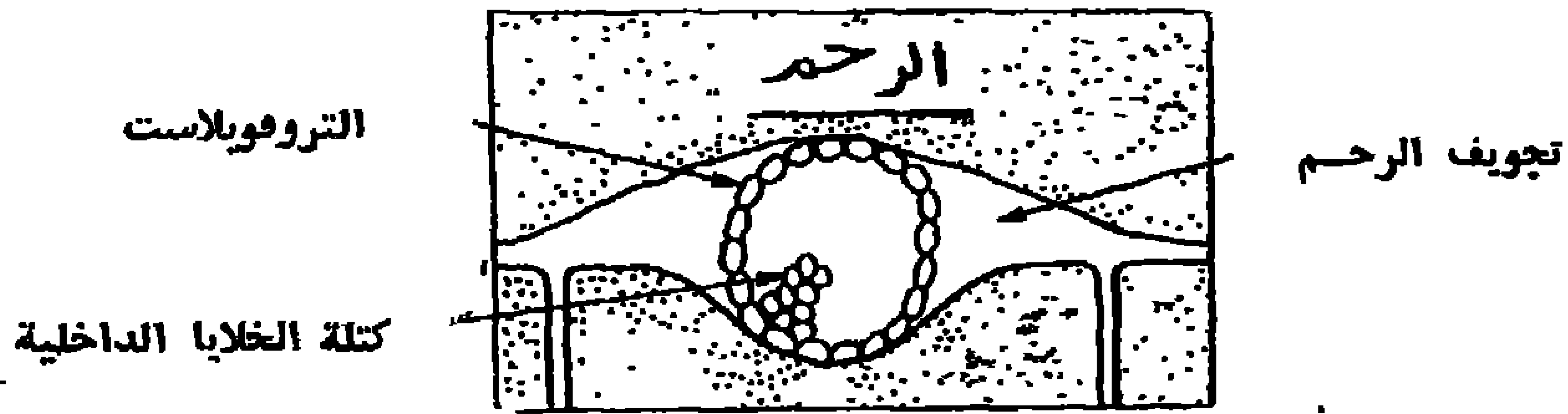
عند لحظة الحمل ، تكون البويضة — وهى أكبر خلية فى جسم الانسان — لا تزال صغيرة جدا بحيث أنها لا تزيد على $\frac{١}{٠٫٧٥}$ من البوصة فى قطرها (3) . لكنها تبدأ فى النمو بعد أن تخصب . وبذلك تبدأ المرحلة

الأولى من مراحل النمو الثلاثة فيما قبل الولادة ونعنى بها مرحلة البويضة .

وفى بادىء الأمر تكون البويضة المخصبة أو الزايجوت عبارة عن خلية واحدة محاطة بغشاء رقيق وتتضمن فى وسطها نواة صلبة معلقة فى مادة سائلة تعرف بالسيتوبلازم . والنواة تحتوى على الصبغيات والجينات التى ورثناها عن الحيوان المنوى والبويضة من الأبوين .

ثم ينقسم الزايجوت بعد ساعات قلائل الى اثنتين من الخلايا الجديدة ثم تنقسم بعد ذلك هذه الخلايا الجديدة . وتتكرر هذه العملية مرة ومرات خلال مسار النمو ، حتى تتحول الخلية الواحدة الى كائن متزايد التعقيد يتألف أولا من خليتين ثم من أربع خلايا ، ثم ثمانية ، فست عشرة فاثنتين وثلاثين وهكذا . وفى النهاية نجد الزايجوت الأصلى قد تحول وتمايز الى انسان راشد متكون من حوالى ٢٦ بليون خلية (12) .

والبويضة المخصبة حين تصل الى الرحم تكون من حيث الحجم قريبة من رأس الدبوس . ثم تتكون فجوة صغيرة فيما بين مجموعة الخلايا بحيث ينتج عن ذلك مجموعة من الخلايا الخارجية ومجموعة أخرى منفصلة من الخلايا الداخلية (انظر شكل ٤) . أما الطبقة الخارجية فتسمى التروفوبلاست trophoblast وتتحول فيما بعد الى أنسجة اضافية تعمل على حماية الجنين وتغذيته . وأما الطبقة الداخلية من الخلايا فان الجنين ذاته يتكون منها .



شكل ٤

شكل تخطيطى للبويضة فى المراحل الاولى لانغرازها فى جدار الرحم

وبينما تقع هذه التطورات ، اذا بنا نجد أن بعض الزوائد المتسلقة قد أخذت تنمو حول التروفوبلاست من الخارج وبواسطة هذه الزوائد المتسلقة tendrils وفى الايام القلائل التالية (عشرة أيام تقريبا من بعد الاخصاب) تتمكن البويضة من تثبيت نفسها الى جدار الرحم .

لكننا مع ذلك نجد أن الرحم نفسه قد بدأ يتعرض لتغيرات تؤهله لاستقبال البويضة المخصبة (التى تسمى فى هذه المرحلة blastocyte) وعنــد الانغراز (أى تعلق البويضة بجـدار الرحم) نغوص الزوائد tendrils من التروفوبلاست فى الغشــاء المخاطى المستقبل للرحـم ثم تمتد من الزوائد امتدادات تصل الى أماكن الدم التى تكون قد تكونت فى داخل نسيج الأم . وعندئذ تصل مرحلة البويضة الى نهايتها وتبدأ المرحلة الثانية من تطور النمو قبل الولادة وهى مرحلة الجنين الامبريونى وبتوقف الفرد الجديد حينئذ عن كونه كائنا عضويا مستقلا يعوم فى حرية ويدخل فى علاقة اعتماد واتكال على الأم .

مرحلة الجنين الأمبريونى

بعد أن تفلح البويضة النامية فى تثبيت نفسها فى الدار الجديدة ، يسرع معدل النمو . وتبدأ كتلة الخلايا الداخلية من البويضة — التى تتحول فيما بعد الى جنين امبريونى من السهل التعرف عليه — فى أن تتمايز الى ثلاث طبقات واضحة منفصلة :

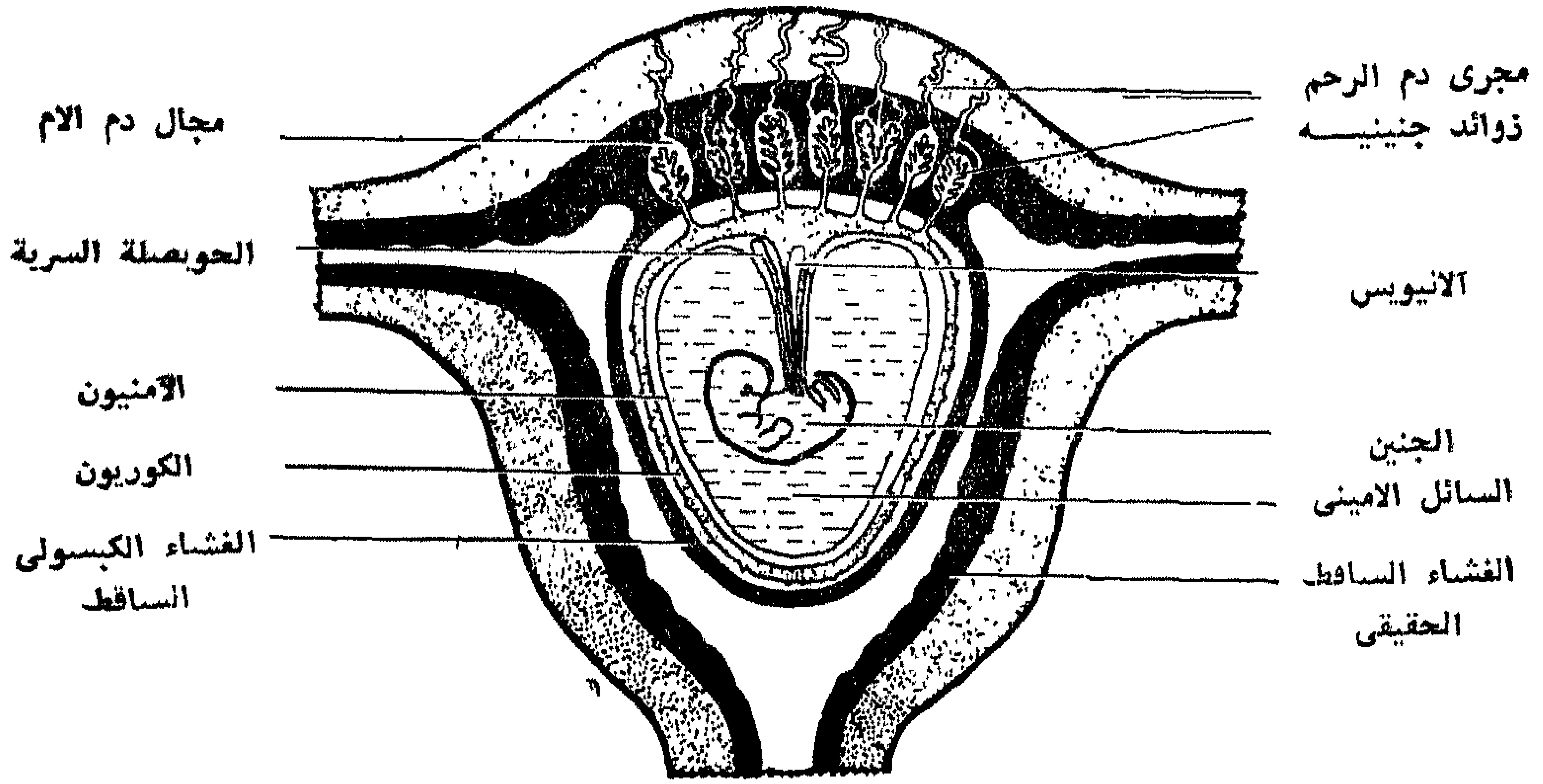
١ — الاكتودرم (الطبقة الخارجية) التى ينشأ منها الأديم أو الطبقة الخارجية من الجلد والشعر والأظافر وأجزاء من الأسنان وغدد الجلد والخلايا الحسية — والجهاز العصبى .

٢ — الميزودرم (الطبقة المتوسطة) التى ينشأ منها فيما بعد الجلد أو طبقة الجلد الداخلية والعضلات والهيكل العظمى والأعضاء الدورية والاخراجية .

٣ — الاندودرم (الطبقة الداخلية) التى ينشأ منها فيما بعد الطبقة المبطنة للقنــاة المعدية المعوية بأكملها وقنــوات استاكيوس والترقوة trachea والشعب bronchia والرئتــان والكبد والبنكرياس .

وبينما نجد كتل الخلايا الداخلية آخذة فى التمايز ليتكون منها جنين امبريونى واضح ، نجد أن الطبقات الخارجية من الخلايا تكون أغشية فيتية fetal — هى الكوريون Chorion والأمينيون Amnion .

وهذان الغشاءان ، بالاضافة الى غشاء ثالث مستمد من جدار الرحم عند الأم (ويسمى decidua capsularis) ، يمتدان من جــدار الرحم ويغلفان الجنين الامبريونى الناشىء (انظر شكل ٥) فهى تكون كيسا يملؤه سائل مائى (liquor amnii) وتؤدى وظيفة تلطيف وتخفيف



للصـــدمات بحيث تحمى الجنين من الصدمات التى تتعرض لها الأم . وكذلك تساعد هذه الأغشية على تزويد الجنين بدرجة حرارة منتظمة ، كما تعمل على منع الالتصاقات بين الجنين وبين الغشاء الأمنيون (40)

وفى نفس الوقت كذلك تتكون اغلفة جنينية أخرى لعل اكثرها أهمية هو الذى يتحول الى الحبل السرى الذى يمتد من الجنين ويرتبط عند الطرف المقابل بذلك الجزء من جدار الرحم الذى يرتبط عنده الرحم بالكوريون . وهذه المنطقة تعرف placenta .بالمشيمة أو الخلاص .

كذلك يمكننا أن نسمى الحبل السرى بخط الحياة بالنسبة للجنين وفى داخل هذا الحبل نجد شريانين ينقلان الدم من الجنين الى المشيمة ووريدا ينقل الدم الى الجنين من المشيمة . لكن العلاقة مع ذلك بين مجرى الدم عند الطفل وعند الام ليست علاقة مباشرة . صحيح أن مجرى الدم عند الطفل ومجرى الدم عند الأم ينفتحان فى المشيمه . لكننا نجد الجهازين الدوريين منفصلين على الدوام بواسطة جدران من الخلايا فى داخل المشيمة . وهذه الجدران من الخلايا تتركب من اغشية نصف نفاذة تقوم بوظيفة تجعلها اشبه بشباك من السلك الرفيع الذى يسمح بمرور الغازات والأملاح وبعض المواد ذات الجزيئات الصغيرة ، ولا يسمح بمرور خلايا الدم من جانب الى جانب آخر .

على أننا وان كنا لا نعلم بالدقة بعد كل انواع المواد التى تمر من خلال المشيمة السليمة ، الا اننا نعلم أن مواد غذائية كثيرة من دم الأم — وعلى

رأسها السكريات ، والدهون وبعض عناصر البروتين — تنفذ منها . كما أن الفضلات من الطفل ، وعلى رأسها ثانى أوكسيد الكربون وبعض مواد الأيض الأخرى metabolites يمكنها كذلك أن تنفذ من خلال المشيمة أضف الى ذلك أن بعض الفيتامينات والعقاقير (بما فى ذلك النيكوتين والكحول) ، والأمصال ، وقليلا من جراثيم الأمراض (وخصوصا جراثيم الدفتيريا والتيفود والانفلونزا والزهرى) قد تنفذ كذلك وتؤثر فى تطور نمو الجنين (3, 8, 45) .

على انه لابد من ملاحظة أنه لا وجود لاتصالات عصبية مباشرة بين الجهاز العصبى عند الأم والجهاز العصبى عند الجنين .

ليس هناك من ممر عصبى واحد يعبر حاجز المشيمة ، وليست هناك قناة لتوصيل المشاعر أو النوايا أو الحالات المزاجية والذكريات أو الأفكار فالطفل فى واقع الامر منفصل تماما عن أمه فيما عدا تبادل بعض المواد الكيميائية من الغذاء أو الفضلات من خلال حاجز يبلغ من دقته انه لا يسمح الا بمرور أصغر أجزاء المادة (3, 253) .

وبعبارة أخرى نقول انه لا أساس فسيولوجى لانواع الأفكار الخرافية التى كانت تشيع فيما مضى عن تأثير الوالدين . اى أن الطفل لا يقضى حياته يترنح لأن والدته رات رجلا ثملا يترنح فى الشارع حينما كانت تحمله ، كما أن الأطفال لاتنشأ لهم شفاه مشقوقة لأن أمهاتهم أصبن بالفزع حين كان الأطفال لايزالون فى الأرحام .

وعلى الرغم من عدم وجود ممرات عصبية تصل بين الأم والجنين ، الا أن حالة الأم الانفعالية قد تؤثر تأثيرا غير مباشر فى الوظائف الفزيولوجية للطفل. ذلك أن الأم حين تستثار انفعاليا ، تحدث تشكيلة من الاستجابات الفيزيولوجية ، وتفرز بعض الهرمونات المعينة ، مثل الأدرينالين وغيره من المواد الكيميائية ، فى مجرى الدم عند الأم .. ثم أن بعض هذه المواد قد تنفذ من خلال المشيمة وتؤثر فى العمليات الفيزيولوجية القائمة عند الجنين (3, 8, 45) .

تطور نمو الجنين الامبريونى :

أكثر معرفتنا بتطور النمو الذى يقع قبل الميلاد مستمدة من الدراسة المفصلة المتعمقة للأجنة الامبريونية والفيتوسية التى اقتضت بعض الأسباب الطبية استبعادها بالجراحة من الرحم .

أما فى خلال المرحلة الامبريونية فان تطور النمو يكون على درجة فائقة من السرعة . فعند بلوغ سن ١٨ يوما يكون الامبريو قد بدأ يتخذ شكله الى درجة ما ، بحيث يصبح له محور طولى وبحيث يصبح من الممكن تمييز مقدمته من مؤخرته وجانبه الأيسر من جانبه الأيمن ورأسه من ذيله . وبنهاية الأسبوع الثالث نجد أن هنالك قلبا بدائيا قد نما وأخذ يدق (13) .

وفى نهاية الشهر الأول يكون الامبريو حوالى ١/٤ بوصة من حيث الطول . وتكون له بدايات المنطقة الفمية ، وبدايات القناة الجوفمعدية وبدايات الكبد . وكذلك يكون القلب قد اكتسب شيئا من النمووالوضوح، كما تأخذ مناطق الرأس والمخ فى التمايز المتزايد . ويكون الجنين عند هذه المرحلة ما يزال كائنا بدائيا . فهو لا يملك أذرعا ولا سيقان ولا ملامح منظورة نامية وانما يملك عددا من أجهزة الجسم فى صورة أولية جدا .

لكنه ببلوغ الأسبوع الثامن تتغير الصورة تغيرا ملحوظا فالجنين يكون حوالى البوصة فى الطول . وتكون الوجه والفم والعينان والاذنان قد بدأت تتخذ شكلا محددا . وتكون الأذرع والسيقان والأيدى والأقـدام بما تتضمن من أصابع بدائية قـد أخذت تظهر (12) . وفى هـذه المرحلة تكون الاعضـاء الجنسية بادئة فى التكون . كذلك يبـدأ تكون العضلات والفضاريف ، وان كنا لا نجد نشاطا عصبيا تام التحديد (بمعنى تنشيط العضلات بواسطة التنبيهات الصادرة عن الأعصاب) فى هـذه المرحلة (12, 14) . وأما الاعضاء الداخلية ـ من أمعاء وكبد وبنكرياس ورئتين وكليتين ـ فتأخذ شكلا محددا وتصبح ذات وظيفة الى حد ما . مثال ذلك أن الكبد تبدأ فى انتاج خلايا الدم الحمراء .

وتتميز فترة الجنين الامبريونى بنمو ونطور سريع للغاية فى الجهاز العصبى . كما أن الأشكال والصورالمأخوذة يبينان أن الرأس فى هذهالفترة تكون كبيرة بالنسبة الى مناطق الجسم الاخرى . وهذا يشير الى أن الأسابيع الثمانية الأولى تكون فترة حرجة من حيث سلامة وتكاملالجهاز العصبى . بحيث ان التدخل الميكانيكى أو الكيميائى فى تطور النمو عند هذه الفترة (من قبيل سقوط الأم على الدرج أو تناول الأم لجرعة أكبر مما ينبغى من بعض العقاقير) قد يؤدى الى درجة أكبر من احتمال الضرر الدائم للجهاز العصبى مما لو حدث هذا التدخل فى فترة تالية . مثـال ذلك أن الأم لو أصيبت بالحصبة الألمانية خلال هذه الفترة ، لكان من المحتمل أن ينشأ الطفل مصابا بالضعف العقلىبدرجة أكبر مما لواصيبت الأم بهذا المرض خلال الأسابيع الثمانية الاولى من الحمل .

الجنين فى المرحلة الفيتوسية

المرحلة الثالثة فى تطور النمو من قبل الولادة وهى مرحلة الفيتوس تمتد من نهاية الشهر الثانى الى لحظة الولادة . وخلال هذه الفترة نجد أجهزة الجسم المختلفة ، التى تكون قد ظهرت فى صورة بدائية من قبل ذلك ، قد أخذت تتطور تطورا تاما وتبدأ فى أداء وظائفها . والجنين يظل الى منتصف الاسبوع التاسع وهو يقضى حياة سلبية نسبيا يسبح خلالها بهدوء فى السائل الامنيوتى . لكنه مع ذلك يتحول عند هذا الاسبوع التاسع فيصبح قادرا على الاستجابة للتنبيه اللمسى (40) . واذا بالجذع ينثنى والرأس يمتد ، وينفرد . ومن ذلك الوقت تأخذ الوظائف الحركية يزداد حظها من التعقيد والتفصيل والتمايز .

وعند انتهاء الشهر الثالث ، يكون الجنين حوالى ثلاث بوصات فى الطول وثلاثة أرباع الاوقية فى الوزن . ويكون قد أصبح يشبه الانسان بصورة نهائية ، ولو أن الرأس يكون كبيرا بدرجة غير متناسبة (انظر الاشكال) . واما العضلات فتكون متطورة تماما ، كما يمكن ملاحظة الحركات التلقائية الصادرة عن الذراعين والساقين . وكذلك تكون الجفون والأظافر قد بدأت تتكون ، ويتيسر تحديد جنس الجنين عندئذ بسهولة ولكن الجهاز العصبى يكون مع ذلك شديد النقص . وفى خلال الاسابيع الأربعة التالية يصبح السلوك الحركى أكثر تعقيدا . وقد وصف جيزل السلوك الحركى عند الجنين فى غضون هذه الأسابيع الأربعة فقال :

« هو يحرك شفته العليا ، ثم اذا ازداد حظه من النضج قليلا بعد ذلك أخذ يحرك شفته السفلى . ثم يحرك كلتا شفتيه معا فيما بعد . ثم يحدث بعد ذلك أن يقوم بفتح فمه واغلاقه . وهو يبتلع وفمه مغلق ، ولكنه يحدث فى بعض الأحيان أيضا أن يقوم بابتلاع السائل الأمنيوتى . كذلك نجد لسانه يتحرك ... وهو قد يدير رأسه أيضا فى أثناء قيامه « بمنعكس الفم » ، مما قد يظهر معه أن الأنماط المعقدة من سلوك التغذى آخذة فى التكوين . كما أن التموجات الدودية peristaltic waves تنتشر على طول القناة الهضمية .

« ويحدث بين الحين والآخر أيضا أن تتحرك الأذرع والسيقان فى صورة تبادل متعاكس توحى بالحركة المائية أو الأرضية . وتنتج عن ذلك حركات صغيرة قد تغير من وضع الجنين . ولكن أذرع الانسان ويديه يقصد بها فى النهاية الى أن تستخدم فى التناول كما تستخدم فى الحركة ،

ولذلك نجد أن الجنين تصدر عنه بدايات الأنماط المعقدة فى المستقبل — فهو يرفع العضدين ويمد يديه المرتخيتين . وأما المرفقان اللذان كانا نابتين فتبدأ الحـــركة تصدر عنهما . وهو يمـد يديه على المستوى الموازى لمحـــور الجسم حتى انها لتكاد تلمس الفـم احيانا . ثم أن حركاته تصبح أقـــل تخشبا مما كانت عليـــه فى الشهور السابقة ، حين كانت يداه تتخذان وضع التحية الهندية أو حين كانتا متباعدتين retracted far apart . وهو الآن يلف ساعده . ويفتح يديه ويغلقهما كما أنه يحرك ابهامه منفصلا عن بقية الأصابع ، أو يثنيه تحت بقية الاصابع علامة على ما سيحدث فيما بعد من قدرته على أن يجعل الابهام مقـابلة ومعاكسة لبقية الأصابع (12, 68) . » .

وعند انتهاء الأسبوع السادس عشر ، تتمكن الأم من أن تشعر بحركات الجنين . ويكون الجنين عند هذه النقطة حوالى ٤١/٢ بوصات من حيث الطول . وأما فى الفترة فيما بين الاســبوع السادس عشر والاســبوع العشرين فيزيد طول الجنين الى عشر بوصات . ووزنه الى ثمانية أو تسعة أوقيات (22) . ويزداد عندئذ شبهه بالانسان ، كما يظهر الشعر على الرأس والجسم . ويتمكن الفـم من البروز ومن الانفتاح والانســداد وهى مقدمات لحركات الامتصاص فيما بعد (12) . وكذلك يحدث رمش العينين ، على الرغم من أن الجفنين يكونان بعد فى حالة التحام الواحـد بالآخر تماما . وكذلك تتمكن اليدان من القبض القـوى بالاضافة الى الانسداد .

وبعد الأسبوع العشرين (أو الشهر الخامس) يبدأ الجلد يتخـذ الشكل الناضج ، وتظهر الأظافر والشعر ، كما تنمو غدد العرق .

وعند الاسبوع الرابع والعشرين (الشهر السادس) تكون العيـون مكتملة التكوين تماما ، وتظهر حلمات التذوق على اللسان . ويكون الجنين عندئذ قادرا على « الشهيق والزفير » الصحيح ، وعلى أن يبكى بكاء ضعيفا حادا أن هو قدر له أن يولد قبل الأوان » (12, 71) .

وأما الأسبوع الثامن والعشرون فله أهميته فى حياة الجنين . اذ هو يمثل نقطة متوسطة بين القدرة على الحياة أن ولد وعدم القدرة على مواصلة الحياة . وعند هذه السن كذلك تكون اجهزة الطفل العصبية والدورية وغيرها قد تيسر لها قدر من اكتمال التكوين يسمح لها بأداء وظائفها اداء سليما فى البيئة خارج الرحم ، ولو أن كثيرا من الحـذر والحيطة لابد منها عندئذ . ونجد عند هذه النقطة ايضا أن الاستجابة

للتغيرات فى درجة الحرارة تشبه بالتقريب استجابة الوليد الذى اكتمل نموه داخل الرحم . وقد أوضحت الدراسات التجريبية للاطفال الذين ولدوا عند هذه السن أن الجنين يستطيع التمييز بين الطعوم الرئيسية مثل الحلو والمالح والحامض والمر (2) وكذلك بين الروائح الرئيسية . كما أن الاستجابات البصرية والسمعية تحدث كذلك ، ولكن بدرجة من الوضــوح أقل من درجتها عند الطفل الذى اكتمــل نموه فى الرحم . وأما الحساسية للالم فانها على العكس من ذلك تبدو مختفية الى درجة نسبية عند الطفل المبتسر (الذى لم يكتمل نموه فى الرحم) .

وتتميز الفترة من الاسبوع الثامن والعشرين الى الولادة عند اكتمال النمو (الأسبوع الأربعين) بوقوع تطورات اضافية فى تكوينات الجسم الأساسية ووظائفه . وفيما يلى يتبين كيف قام واطسون ولورى (57) باستخدام البيانات الميسورة عن المواليد البسر لتوضيح السلوك الذى يزداد حظا من التعقيد والتركيب والذى ينمو وينشأ فيما بين الأسبوع الثامن والعشرين والولادة الطبيعية .

الجنين فيما بين الأسبوع ٢٨ والأسبوع ٣٢ :

الحركات ضئيلة ، عابرة ، لا تدوم طويلا .
انعدام التماسك العضلى .
استجابات طفيفة لتجنب الضوء الساطع والصوت .
عند وضع التقدم للامام (in prone position) يتمكن من ادارة الرأس الى الجانب .
تنبيه كف اليد يستثير استجابة قبض تلاحظ بصعوبة .
التنفس ضحل وغير منتظم .
الامتصاص والابتلاع موجودان ولكن تنقصهما الثبات .
لا وجود لنمط محدد لليقظة والنوم .
الصراخ اما معدوم أو شديد الضعف .
منعكس الرقبة لا يكون له تماسك ثابت .
(Inconstant tonic neck reflex)

الجنين فيما بين الأسبوع ٣٢ والأسبوع ٣٦ :

الحركة مستمرة وايجابية .
التماسك العضلى لا بأس به عند التنبيه .
منعكس مورو (استجابة التفزز) موجود .
استجابة قوية ولكن غير ملائمة للضوء والصوت .
ان كان فى وضع التقدم للامام يدير رأسه ويرفع عجزه .

فترات محددة من اليقظة .
تنبيه الكف تؤدى الى ظهور حركة قبض لا بأس بها .
صراخ واضح عند الجوع .
منعكس التماسك فى الرقبة على درجة لا بأس بها من القوة .

الجنين فيما بين الأسبوع ٣٦ والأسبوع ٤٠ :
الحركات نشطة ومستمرة .
التماسك العضلى طيب .
متابعة قصيرة عارضة للاشياء بالنظر .
منعكس مورو قوى .
ان كان فى وضع التقدم للامام يحاول رفع رأسه .
مقاومة نشطة لادارة الرأس .
فترات محددة واضحة من التيقظ .
يصرخ جيدا حين يجوع أو يزعجه شىء .
يبدو عليه الارتياح حين يلاطفه أحد .
اليدان فى وضع التجمع معظم الوقت ، والقبضة لا بأس بها .
منعكس التماسك فى الرقبة يزداد وضوحا فى جانب (وهو الأيمن غالبا) منه فى الجانب الآخر .
منعكس الامتصاص قوى جيد (57, 37) .

المؤثرات البيئية فيما قبل الولادة

كنا نتحدث فيما سبق عما يمكن أن نسميه بالأنماط « السوية » أو العادية للنمو فيماقبل الميلاد . ولكن هذه الأنماط لايمكن أن تحدث الا أن كان الكائن الحى نفسه وبيئته يقعان فيما يعرف بالحدود السوية .

وكنا قد أكدنا فى الفصل الخاص بميكانزمات الوراثة أن عوامل الوراثة يمكنها أن تؤثر فى نمو الطفل من عدة جوانب . كذلك لاحظنا أنه لا وجود لسمة أو خاصية عند الفرد يمكننا أن نقول عنها انها تتحدد بالوراثة وحدها . صحيح أن الوراثة قد تسهم اسهاما كبيرا فى كثير من قدرات الفرد أو أوجه قصوره ، ولكن أغلب خصائص الفرد تكون نتيجة للتفاعل المعقد بين العوامل المتوارثة والمؤثرات البيئية . ولذلك فان نمو قابليات الفرد اما أن يتحقق أو يتحسن أو يتعطل أو يتشوه أو يتحدد وذلك بحسب نوع البيئة المادية والاجتماعية والنفسية التى يواجهها . « النقطة المهمة التى لابد من فهمها هى أن الجينات الواحدة يمكن ان يوجه اليها

تأثيرات مختلفة تجعلها تعبر عن نفسها بصور مختلفة وتجعلها تؤدى الى نتائج نهائية متفاوتة نتيجة لتفاوت البيئة التى توجد فيها » (30, 151) .

والناس يميلون فى العادة الى اعتبار البيئة فيما قبل الميلاد بيئة واحدة ثابتة متشابهة بالنسبة لكل الأجنة . صحيح أن الظروف المحيطة بالجنين بسيطة نسبيا اذا قورنت بالعالم المعقد الذى يجابه الجنين بعد ولادته . لكن هناك مع ذلك اختلافات عدة فيما بين أنواع البيئة التى توجد قبل الميلاد ، فيما بين أنواع الضغوط التى تتعرض لها الأجنة المختلفة . والأبحاث الحديثة تشير الى أن حال الأم من الناحية الجسمية والانفعالية (وبالتالى نوع البيئة التى توفرها للجنين) قد يكون لها تأثيرات هامة فى مجرى نمو الجنين وبالتالى فى صحته وتوافقه فى المستقبل . وفيما يلى نناقش بعض العوامل البيئية الهامة التى تتصل بما قبل الميلاد والتى خضعت للدراسة والبحث .

سوء التغذية عند الأم :

من اللازم أن تحصل المرأة الحامل على غذاء مناسب ان أريد لها أن تحتفظ بحالتها الصحية الطيبة خلال فترة الحمل وأن تلد طفلا صحيحا سليما . وهذا يبدو معقولا الى حد كبير أن تذكرنا أن غذاء الجنين النامى انما يأتى من مجرى الدم عند الأم ، ومن خلال الأغشية نصف النفاذة فى المشيمة والحبل السرى . وقد أجرى بحث تجريبى للنتائج التى تترتب على سوء التغذية أثناء الحمل ، على عدد من النساء الحوامل بلغ ٢١٠ كن يترددن على عيادة فى جامعة تورنتو (9, 10) . وكانت كل واحدة منهن قد عاشت على تغذية غير مناسبة خلال الاربعة أو الخمسة شهور الأولى من الحمل . وفى خلال المراحل التالية من الحمل زيدت التغذية حتى صارت مناسبة بالنسبة لتسعين امرأة منهم . على حين أن النسوة الباقيات وعددهن ١٢٠ بقين على نظام تغذيتهن الناقص الى نهاية فترة الحمل . ولما تمت المقارنة بين المجموعتين من النسوة تمكن الباحثون من أن يدرسوا بصورة منهجية تأثير الغذاء الجيد والغذاء السىء للأم على مجرى الحمل وعلى حالة الوليد خلال الأشهر القليلة الأولى من الحياة .

أما أمهات « التغذية الجيدة » فقد كن فى حالة صحية أحسن خلال فترة الحمل . كما أن المضاعفات مثل الأنيميا ، وتسمم الدم toxemia والاجهاض بالفعل أو التعرض له ، والولادات المبتسرة ، والولادات الميتة كانت أكثر شيوعا فى مجموعة « الغذاء السىء » منها فى مجموعة « الغذاء الطيب » . كذلك تبين أن الأمهات فى المجموعة الثانية قضين

فى عمليـــة المخاض وقتا يقل ــ فى المتوسط ــ خمس ساعات عن أمهـــات مجموعة الغذاء السيء .

وبالمقارنة بين المواليد تبين أن مواليد الغذاء الجيد كانت سجلاتهم الصحية أفضل من الآخرين خلال الأسبوعين الثانيين من الحياة بعـــد الولادة . كما أن نسبة انتشار الأمراض الرئيسية (من قبيل الالتهاب الرئوى والكساح ومرض التيتانى tetany وفقـــر الدم) والأمراض الفرعية (مثل نزلات البرد والتهاب الشعب الرئوية) خلال الستة الأشهر الأولى بأكملها ، كانت أقل عند مواليد التغذية الجيدة .

ثم ان هناك باحثا آخر (55) استطاع أن يبين أن الولادات الميتة والمبتسرة وحالات الوفاة فى أول العمر أقل شيوعا بين أطفال **الأمهات اللائى** كن يحصلن على غذاء طيب منها بين أمهات التغذية السيئة . أضف الى ذلك أن عدم كفاية البروتين فى غذاء الأم قد يؤدى الى الولادة قبل الأوان والى عيوب فى الجهاز العصبى عند الوليد (1) .

والنتائج تشير الى أن « الجنين يحصل على متطلباته الغذائية قبل أن تحصل الأم على متطلباتها وأنه يستمد غذاءه من مدخرات الأم . ثم ان هذه المدخرات اذا هبطت الى نقطة النقص عند الأم ، عجز الجنين عن الحصول على العناصر الضرورية » (55, 380) .

العقاقير :

المخدرات ــ كما ذكرنا من قبل ــ قد تنفذ من مجرى الدم عند الأم وتنتقل الى الجنين مؤثرة بذلك فى نموه . وعلى الرغم من أنه لا دليل على أن تعاطى الأم للمخدرات يحدث ضررا دائما عند الجنين ، الا أنه قد لوحظ أن ذلك يؤدى الى اختلالات مؤقتة . من ذلك مثلا أن المواليـــد الذين تعطى أمهاتهم عقار الباربتيورات barbiturates أو مستحضرات أخرى خلال المخاض قد تظهر عليهم علامات (التخدير المفرط oversedation واضطرابات التنفس .

كذلك أظهرت التسجيلات الكهربية للمخ عند عشرين مولودا ممن أعطيت أمهاتهم جرعات من سيكونال الصوديوم أثناء المخاض أن نشاطهم المخى ظل منخفضا خلال يومين من بعد الولادة (21) . وان هؤلاء الأطفال بدا عليهم فى هذه الفترة الخمول وغلبة النعاس عليهم . لكن هذه الاعراض من خمول زائد ومن تخدير طفيف انحسرت عنهم فى اليوم الثالث من غير

أن تبقى لها آثار . ومع ذلك يبدو من المعقول أن نفترض أن تقديم جرعات زائدة للأم « قد تزيد من حمل مجرى الدم عند الجنين من هذه المادة الى حد يحتمل معه حدوث الاختناق للجنين عند الولادة ، وحدوث ضرر دائم للمخ يكون من النوع الذى يؤدى الى تعطل عقلى » (30, 162) .

كذلك قد يؤثر تدخين الحامل فى الجنين بسبب أن النيكوتين الصادر من السجائر قد يسبب تفاعلات كيميائية تنتقل بعد ذلك من خلال المشيمة . وقد لوحظ أن سرعة نبض قلب الجنين تزداد غالبا ، لا دائما ، عقب تدخين الأم ولو أنه لا دليل لدينا على أن تدخين الأم يحدث خللا دائما فى قلب الجنين أو جهازه الدورى (50) .

التعرض للاشعاع :

تعريض الحوض للاشعاع بالراديوم أو الرونتجن (أشعة اكس) قد يكون ضرورة علاجية للمراة الحامل التى تشكو من ورم أو سرطان فى الحوض أو المبايض . على أن التعرض لكميات قليلة من الاشعاع ، كما يحدث فى التصوير بأشعة اكس ، لا يؤذى الجنين فيما نعلم ، على حين أن الجرعات العلاجية الكبيرة قد تكون مؤذية أو معجلة للاجهاض .

لقد كانت بعض الأمهات عولجت بالاشعة خلال الحمل فلما ولدن تبين أن حوالى الثلث من مجموعة من الأطفال المكتملين يبلغ عددها (٧٥)، تبدو عليهم بعض مظاهر الشذوذ العقلى أو الجسمى التى لا يمكن أن ترجع الى أى سبب آخر بخلاف التداوى بالاشعاع . كان عشرون منهم يشكون من اضطرابات خطيرة فى الجهاز العصبى المركزى ، ومن بين هؤلاء العشرين ١٦ طفلا عندهم حالة microcephaly (وصغر الدماغ نوع اكلينيكى من الضعف العقلى تكون الجمجمة فيه صغيرة الى درجة شاذة مدببة ، ويكون المخ فيها صغيرا جدا) . كذلك كان ثمانية آخرون متناهين فى الضآلة أو مشوهين جسميا أو عميانا (32 ,31) .

امراض الأمومة :

الظاهر أن هناك حاجزا فعالا يحول بين الجنين وبين معظم أنواع الفيروس والجراثيم عند الأم . ولهذا فانه من النادر أن تسرى العدوى الى الجنين من الأم . ومع ذلك ، فان هناك حالات نادرة ولد فيها الأطفال وهم يشكون الجدرى أو الحصبة أو الجديرى أو التهاب الغدد النكفية بعد أن انتقلت العدوى اليهم من الأم (15) .

لكننا نجـــد من ناحية أخرى أن انتقال العدوى بمرض الزهـرى syphilitic spirochetes من الأم الى الطفل أمر غير نادر . فقد تبين لاحد الباحثين (8) وجود هذه spirochetes فى ١٦ جنينا أخذت من مجموعة تتألف من ٦٧ اما مصابة بالزهرى — وهى نسبة عدوى تساوى ٢٤ بالمائة. وهى spirochetes قد تحدث الاجهاض أو الولادات الميتة . أو قد تؤدى، ان ظل الطفل على قيد الحياة ، الى أن ينشأ الطفل ضعيفا أو مشوها أو مصابا بالضعف العقلى . وفى بعض الحالات نجد أن الطفل قد لا يظهر أعراض الزهرى الواضحة الا بعد عدة سنوات . ولما كان الجنين الذى يقل عمره عن ١٦ اسبوعا غير معرض للمرض ، فان انتقال العدوى من الأم يمكن تجنبه ان بدأنا فى علاج الأم المصابة بالزهرى فى وقت مبكر من الحمل .

والروبيلا (الحصبة الالمانية) ان أصيبت بها المرأة الحامل فى الشهور الثلاثة أو الأربعة الأولى من الحمل قد تلحق بالجنين ضررا بالغا ، من قبل الصمم والبكم ، واصابات بالقلب cardiac lesions ، أو الصور المختلفة للضعف العقلى . والواقع أنه ليست هناك علاقة ظاهرة مباشرة بين شدة اصابة الأم بالحصبة الالمانية ومبلغ الضرر الذى يلحق بالجنين . اذ أن الاصابات الطفيفة قد تؤدى الى تشوهات بالجنين تبلغ من الشدة كما لو كانت الأم قد ظلت مريضة فترة تتراوح بين ٧ أيام وأربعة عشر يوما . كذلك تدل البيانات الميسورة لدينا أن حوالى ١٢ بالمائة من الأمهات اللائى يصبن بالروبيلا خلال الأشهر الأولى من الحمل يولد أطفالهن وبهم نقص أو تشوه (17) .

آثار اضطراب الحمل والوضع :

قام باسامانك وأعوانه من الباحين بدراسة أضابير المستشفيات بحثا عن البيانات المتصلة بالحمل والوضع عند أمهات الأطفال الذين ظهـرت عليهم فى خلال طفولتهم أنواع مختلفة من الاضطراب العقلى والانفعـال (33, 34, 35, 36, 3) . فتوصلوا الى بيانات توحى بالنتائج المبدئية التالية . نسبة الأطفال المتأخرين عقليا الذين ولدوا قبل الأوان أو عانت أمهاتهم من الاضطرابات الفيزيولوجية أثناء الحمل وخصوصا النزيف وتسمم الدم toxemia (اضطرابات فى الدورة الدموية ووظيفة الكلية) خلال المراحل المتأخرة من الحمل ، تقول ان نسبة هؤلاء كانت تزيد كثيرا على مثيلتها بين الأطفال الاسوياء . لم تظهر لطول فترة المخاض أو لنـوع الاجراء الجراحى خلال الوضع اهمية . كذلك تبين أن احتمال شيوع

اضطرابات الحمل عند أمهات الأطفال الذين يشكون الصرع أكثر من احتمال شيوعها بين أمهات الأطفال الأسوياء.

وأما الأعراض النفسية التى تعد أمورا مكتسبة متعلمة فى العادة من قبيل اضطرابات الكلام واللزمات العضلية فلم نظهر بينها علاقة وبين الحمل الشاذ أو الولادة قبل الأوان .

كذلك تبين أن صعوبات الحمل والولادات قبل الأوان أكثر شيوعا بين الطبقات الاجتماعية الدنيا وخصوصا أمهات الطبقات الدنيا من غير البيض، عنها بين أمهات الطبقات المتوسطة والعليا . ولعل الفرق بين الطبقات الاجتماعية فى صعوبات الحمل تعود بصفة جزئية الى الفروق فى درجة ملاءمة التغذية التى تحصل عليها الأم . والاحتمال الثانى هو أن تكون أمهات الطبقات الدنيا من غير المتزوجات قد حاولن التخلص من الجنين بدون الاستعانة بالاشراف الطبى المناسب وهذا من شأنه أن يؤدى الى اضطرابات فى العلاقة بين الأم والجنين والى نزيف أو تسمم أو ولادة مبتسرة فيما بعد .

عوامل RH

لو كانت هناك فروق وراثية فى فصيلة الدم بين الجنين وأمه ، لكان من المحتمل أن تكون الفصيلتان متعارضتين من الناحية الكيميائية . مثال ذلك أن كرات الدم الحمراء عند الطفل قد تحتوى على مادة تجعل دمه يتجلط أو يتخثر استجابة للحقن بمصل خاص ، على حين يخلو دم أمه من هذه المادة . وفى هذه الحالة نجد الطفل ، شأنه فى هذا شأن ٨٥ بالمائة من الشعب الأمريكى الأبيض ، يكون عامل RH عنده موجبا بينما يكون هذا العامل سالبا عند أمه (29) .

والجنين ذو العامل RH الموجبة يحدث مواد معينة تسمى antigens وهى تدخل فى الجهاز الدورى عند الأم من خلال حاجز المشيمة ، الامر الذى يترتب عليه أن يقوم دم الأم بصنع مواد سامة toxics أو أجسام مضادة antibodies لتعاد بعد ذلك الى الجهاز الدورى عند الجنين . وهناك قد تحدث هذه المواد قدرا بالغا من الضرر ، فتدمر كرات الدم الحمراء وتمنعها بذلك من توزيع الاوكسيجين بصورة سليمة صحيحة . كذلك قد تترتب نتائج أخرى محزنة من بينها الاجهاض أو الولادات الميتة أو الوفاة عقب الولادة بفترة قصيرة بسبب erythroblastosis (تدمير كرات الدم الحمراء) . أو قد يعيش الطفل ولكن بشلل جزئى أو وهو مصاب

بضعف عقلى ، نتيجة لتلف فى المخ (على الأرجح) ناشىء من عدم كفاية تزويد خلايا المخ بحاجته من الاوكسجين أثناء فترة حاسمة من فترات النمو (30) .

على أنه من حسن الحظ أن هذه النتائج الوبيلة لا تحدث فى كل حالة يكون فيها تعارض بين الأم وطفلها من حيث عامل RH . وانما يحدث دمار كرات الدم الحمراء فى حووالى حالة واحدة فقط من كل ٢٠٠ حالة حمل (30) . كذلك نجد أن الطفل الأول لا يتأثر عادة ، بسبب أن جسم الأم يحتاج الى وقت حتى يتمكن من صناعة هـذه الأجسام المضادة . أما الأطفال الذين يعقبون الأول فتزداد نسبة احتمال اصابتهم ان كان دمهم يختلف عن دم أمهاتهم من حيث عامل RH .

كذلك نجـد الآن وسائل طبية ميسورة يمكن استخدامها فى وقت مبكر أن نقلل من النتائج التى تترتب على التعارض . « ان من واجب كل (فتاة) تنتوى الزواج استشارة طبيبه يقوم بتحديد نمط RH عندها وعند من تفكر فى الزواج منه . وان هناك أساليب عدة يمكننا عن طريقها أن نتجنب ولو بصفة جزئية ما يترتب على تصادم عوامل RH من نتائج بشرط أن يعلم الطبيب بذلك فى وقت مبكر » (30, 166) .

وكرات الدم تحتوى على مواد كيميائية أخرى بالاضافة الى RH وهى تعرف بمواد O, B, A . وهذه المواد هى المسئولة عن تحديد فصيلة الدم عند الناس . كما أن التعارض أو التصادم بين الأم والجنين من حيث هذه المواد (O, B, A) قد تكون له نفس نتائج التعارض بينهما من حيث عامل RH (39, 40) ، ولو أن هذا لحسـن الحظ لا يقـع الا فى نسبة مئوية ضئيلة من الحالات حتى مع وجود التعارض .

عمر الأم :

ترتب على ما أحرزه علم الطب من تقدم أن أصبح الحمل والوضـع أقل خطورة وصعوبة بكثير مما كانا عليه من قبل . من ذلك مثـلا أن نسبة انتشار وفيات الطفل والأم ، بغض النظر عن عمر الأم ، نسبـة منخفضة جدا . لكن هناك مع ذلك بعض الدليل على أن نسبة الوفاة هذه تزداد ارتفاعا ان كانت الأمهات دون سن ٢٣ أو فوق سن ٢٩ ، عنها ان كانت الأم تقع فيما بين هذين العمرين .

أضف الى ذلك أن الامهات من دون العشرين ومن فوق الخامسـة والثلاثين فى العمر يزيد احتمال انجابهن للاطفال المتأخرين عن الامهات

اللائى تقع أعمارهم فيما بين العشرين والخامسة والثلاثين (33) ولعل هذا يرجع الى قلة نضج الجهاز التناسلى عند بعض النسوة صغار السن أو الى تدهور وظيفة التناسل عند بعض النسوة الكبار .

كذلك تبين أن النسوة اللائى يضعن أول طفل لهن حين يكن فى سن الخامسة والثلاثين أو أكثر يزداد احتمال تعرضهن للامراض خلال الحمل وطول فترة المخاض وصعوبته عما هو الحال بالنسبة للنسوة صغار السن (24) . كذلك نجد أن الاحتمال أكبر فى أن تدعو الحاجة الى الاستعانة بالجراحة والقيصرية عند وضعهن لاطفالهن . نقول انه كلما ازداد عمر المرأة ، ازداد احتمال حدوث هذه المشكلات ، وان كانت النسبة المطلقة لانتشار هذه المضاعفات الخطيرة قليلة ضئيلة .

كما أن المنغولية وهى حالة متفاقمة من التأخر العقلى مصحوبة ببعض الملامح الجسمية المعينة (مثل العيون الضيقة المائلة وعدم انتظام نمو عظام الجمجمة) أكثر شيوعا بين الاطفال الذين تلدهم أمهات كبار السن عنها بين أبناء الامهات صغار السن (28, 54) . وقد كان يظن عادة أن تقدم العمر بالام يؤدى الى شىء من التعارض بين الام والجنين أو الى أن تفرز الام بويضتها معيبة . لكن الابحاث الحديثة توحى بأن بعض أنواع المنغولية (وربما كل صورها) تعود الى شذوذ واختلال فى الصبغيات أو الكروموزومات . وذلك بعد أن تبين من فحص الصبغيات عند الاطفال المنغوليين (فحصا يرتكز على الدراسة الميكروسكوبية للخلايا المأخوذة من نخاع عظام الاطفال) وجود صبغية زائدة اضافية . أعنى أن المنغولى تكون لديه ٤٧ صبغية بدلا من ٤٦ صبغية كما هو الحال عند الافراد السويين (26, 54) .

الحالات الانفعالية عند الام :

على الرغم من عدم وجود اتصال مباشر بين الجهاز العصبى للام والجهاز العصبى للجنين ، الا أن حالة الام الانفعالية قد تؤثر فى استجابات الجنين وتطور نموه . والسبب فى هذا أن الانفعالات مثل الغضب والخوف والقلق يتدخل فيها الجهاز العصبى المستقل عند الام ، وهذا يؤدى الى افراز بعض المواد الكيميائية المعينة (مثل أسيتيل كولين acetylcholine والايبنيفرين epinephrine) فى مجرى الدم . أضف الى ذلك أن الغدد الصماء وخصوصا الغدد الادرينالية ، تفرز فى هذه الظروف أنواعا وكميات مختلفة من الهورمونات . كما أن عملية الايض فى الخلايا تتعدل كذلك . وبالاختصار نقول أن تركيب الدم يتغير وأن مواد كيميائية جديدة

تنفذ من خلال المتيمة وتؤدى بذلك الى تغيرات فى الجهاز الدورى عند الجنين (53) .

كذلك أظهر سونتاج Sontag (48, 49, 50) أثناء عمله فى معهد أبحاث فلس فى يللوسپرنجز بأوهايو أن هذه التغيرات قد تؤدى الى مضايقة الجنين وازعاجه . وذلك لانه لاحظ أن الحركات البدنية عند الجنين تزداد وتتضاعف عدة مرات حين تكون الامهات فى أزمات انفعالية . وأن الاضطراب الانفعالى عند الام اذا استمر عدة أسابيع ترتب على ذلك أن يستمر نشاط الجنين على مستوى متفاقم خلال الفترة بأكملها . أما اذا كانت هذه الاضطرابات الانفعالية قصيرة ، فان هذاالتهيج الزائد عند الجنين لا يدوم أكثر من عدة ساعات .

وفى رأى هذا الباحث أيضا ، أن العناء الانفعالى الطويل عند الام أثناء الحمل قد تكون له نتائج دائمة فى الطفل (49) بمعنى أن الاطفال الذين تلدهم أمهات تعسات مضطربات يكونون عادة على مستوى حركى عال .

ومثل هذا الطفل يكون من بدايته ذا حركة مفرطة شديد القابلية للتهيج من النوع الذى يتلوى ويصرخ دائما ، يشتد صراخه كل ساعتين أو ثلاثة طلبا للغذاء ، بدلا من أن يعمد الى النوم خلال الساعات الاربعة التى تتوسط فيما بين رضعة ورضعة . وبسبب أن تهيجه يؤثر فى قدرته على ضبط قناته الهضمية ، نجده يفرغ أمعاءه على مرات متكررة بشكل غير عادى ، ويرجع نصف رضعاته وبالجملة يكون مزعجا بشكل زائد . انه يكون بكل معانى الكلمة طفلا عصابيا عند ولادته — وذلك بسبب البيئة الجنينية غير المرضية التى عاش فيها . أى أنه لم يكن بحاجة الى أن ينتظر حتى يعيش وهو طفل فى بيئة أسرية سيئة أو نحو ذلك من الاسباب ليتحول الى شخص عصابى . وانما نجده قد تعرض للعصاب من قبل أن تتاح له رؤية ضوء النهار . بل ان هناك حالات معينة من الاضطراب الانفعالى الحاد عند الام ، وذلك من بين الحالات التى قمنا بملاحظتها — مثالها تلك الحالة التى أصيب فيها الاب أثناء حمل الام بخلل عقلى عنيف — اضطربت فيها الوظائف الجسمية عند الرضيع اضطرابا ترتب عليه اختلال عملية التغذية اختلالا شديدا ، فأصبح الطفل غير قادر على أن يستبقى الطعام فى جوفه ، حتى ظهرت أمارات انخفاض نسبة الماء فى جسمه dehydration emaciated . وكذلك تدلنا خبرتنا بحالات أخرى مشابهة على أن كثيرا من مشكلات التغذية التى يعانيها أطباء الاطفال فى الرضع انما تنشأ بسبب البيئة الجنينية الشاذة (49, 4) .

والتعب الشديد عند الام ، والضغط الشديد على جدار البطن عندها والاصوات العنيفة المتكررة كل أولئك قد يحدث استجابات حركية قوية عند الجنين . كما أن هـذه المنبهات لو دامت فترة طويلة ، أدت الى استجابات شبيهة بتلك الاستجابات التى تترتب على تعرض الام للعناء الانفعالى والعاطفى الشديد .

كذلك قد تلعب التوترات الانفعالية الشديدة عند الام دورا فى احداث المغص colic عند الوليد . والمغص مصطلح يطلق على مجموعة من الاعراض تتميز بانتفاخ distension of the abdomen فى البطن والالم الظاهر والبكاء المستمر على فترات معينة خلال اليوم وقد قرر أحد الباحثين (25) ان أمهات الاطفال الذين يشكون هذا المغص (colic) يتصفن بأنهن أكثر توترا وقلقا خلال الحمل من أمهات الاطفال الذين لا يشكون من المغص . كما أن أمهات المجموعة الاولى من الاطفال كى يشعرن بأنهن أقل قدرة وكفاءة فى أمر العناية بالاطفال . ولعل تفسير ذلك أن انشغال الام المزمن بمبلغ قدرتها على معالجة الطفل الذى سيولد ، يحدث عند كل من الام والجنين استجابات فيزيولوجية تعمل على تهيئة الطفل لحالة المغص أو الاضطراب فى البطن . على أنه من الممكن كذلك أن تؤدى العلاقة المتوترة بين الام والطفل عقب الولادة الى نشأة هذا الاضطراب فى الجهاز الهضمى . لكن هذه الدراسة لا تسمح لنا بالفصل بين هذين التفسيرين المحتملين ، ولذلك فلابد من أن ينتبه الطالب الى أن هناك حالات كثيرة من المغص لا ترجع بصفة واضحة الى ما عند الام من توتر وقلق .

والقلق والتوتر الشديد أثناء الحمل قد تهيىء الام أيضا الى أن تخبر عملية مخاض أصعب وأطول . فقد اعطيت ٤٨ امرأة حاملا نوعا من الاستفتاء مصمما لتقدير شدة ما يشعرن به من القلق فى نواحى كثيرة . ثم تيسر باستخدام السجلات الرسمية للمستشفيات تصنيف عملية الوضع بعد ذلك بالنسبة لكل امرأة الى عملية سوية (٢٥ أمرأة) أو شاذة (٢٣ امرأة) . فتبين أن النسوة اللائى كن شواذ فى الوضع أو حدثت لهن مضاعفات كانت كمية القلق عندهن عالية خلال فترة الحمل (5) .

وبالاختصار نقول ان قلق الام وقلة طمأنينتها الانفعالية خلال الحمل قد تؤثر تأثيرا غير مرغوب فى الجنين الناشىء وتعوق الوليد فى توافقه مع البيئة الخارجية . اما النتائج البعيدة المدى لمثل هذه الاضطرابات فمن الصعب تقديرها ، اذ أنه من المستحيل عادة أن نتبين ما اذا كانت العوامل المتعلقة بما قبل الميلاد أكثر أو أقل أهمية فى تحديد استجابات الرضيع من العوامل والظروف التى تلى الولادة مباشرة .

اتجاهات الام :

قد ينعكس اتجاه المرأة الحامل نحو حملها على حالتها الانفعالية خلال هذه الفترة . والمرأة التي يسوؤها أن تكون حاملة هي أكثر ميلا الى الاضطراب الانفعالي من المرأة التي يسعدها أنها ستوهب طفلا . ومثال ذلك أن مجموعة كبيرة من الامهات طولبت في أحدى الدراسات (46) بأن تتذكر اتجاهاتها خلال فترة الحمل . ذكر نصفهن تقريبا أنهن كن سعيدات؛ وحوالى الربع أنهن شعرن بالتعاسة حين تبين لهن أنهن كن حاملات . وتبين بصفة عامة أن نسبة النساء اللائي حملن لاول مرة وكن سعيدات كانت أكبر من النسوة السعيدات اللائي كن يحملن للمرات الثانية أو الثالثة . أضف الى ذلك انه كلما طالت الفترة الزمنية التي تفصل بين حمل وحمل ازداد احتمال أن تقرر الام أنها كانت مغتبطة قريرة حين تبينت أنها حامل .

كذلك نجد أن اتجاه الام نحو حملها ذو صلة وثيقة بنضجها الانفعالي وقدرتها على التوافق الشخصي . مثال ذلك أن فريقا من الباحثين استنتج أن « الصراع بين الزوجين ، مهما كانت أسبابه ، وهو أهم عامل في تحديد درجة تقبل المرأة أو رفضها للحمل » (18) . كما لاحظوا في بعض الحالات أن العجز عن التوافق مع الحمل مرتبط بالنضج الانفعالي عند الام ورغبتها المستمرة في أن تعود الى الوضع الاتكالي التي كانت تستمتع به وهي طفلة .

ثم أن هناك باحثا أراد أن يحدد العوامل المرتبطة بالاتجاهات الايجابية والاتجاهات السلبية نحو الحمل ، فأجرى استفتاء لمائة من الامهات الحوامل ، ثم جعل يقارن بين استجابات ٢٥ امرأة ممن اتصفن بأنهن أكثر ايجابية نحو الحمل واستجابات ٢٥ امرأة كن أقل النسوة تحمسا له (7) وتبين له أن الغثيان والفترات الطويلة من التقيؤ تشيع بدرجة أكبر في المجموعة ذات الاتجاهات السلبية ، مما يبين أن العوامل النفسية قد تكون لها أهميتها في تحديد هذه الاعراض . كذلك تبين بصفة عامة أن هؤلاء النسوة اللائي كن ايجابيات نحو الحمل كن متوافقات توافقا حسنا في زواجهن ، وكن يشعرن بطمأنينة مادية أكثر ، كما كن على تلاؤم وتكافؤ مقبول مع أزواجهن من الناحية الجنسية والاجتماعية . أضف الى ذلك ، أن نسبة أكبر من هؤلاء النسوة كانت لهن اخوة واخوات وكن قد خبرن العلاقات الاسرية الوثيقة خلال الطفولة . أما النسوة ذوات الاتجاهات السلبية نحو الحمل فكن يتميزن على العكس من ذلك بسوء التوافق بين الزوجين ، والضحالة العاطفية خلال الطفولة ، وانعدام

العلاقات الوثيقة مع الام خلال الطفولة ، وقلة التربية الجنسية ، وبأنهن كن قد اضطررن الى العناية بالاخوة والاخوات الصغار .

ثم انه يبدو أن هناك علاقة بين استجابة الام للحمل ، وما يكون بعد ذلك من توافق الطفل الرضيع . ففى دراسة معينة (56) ، قامت مجموعة من مائة امرأة بالاستجابة لاستفتاءات غفل من الاسماء تتعلق بالاعراض السيكوسوماتية عندهن من حيث طبيعتها وشدتها (ومثالها الغثيان والقىء وأوجاع الظهر) خلال الحمل ، والتوافق العام عندهن ، ثم نمو أطفالهن الرضع خلال الشهور الستة الاولى من الحياة . واستخدمت الاعراض السيكوسوماتية كدليل على وجود الاتجاهات السلبية نحو الحمل ، حيث ان الدراسات الاخرى كانت قد أوحت بأن مثل هذه الاعراض مرتبطة عادة بالاستياء من الانجاب . وقد تبين أن الانجاهات السلبية نحو الحمل التى تكون بين النسوة ممن لهن طفلان ، مرتبطة بستة انواع من الاضطرابات عند الاطفال : الاكل غير المنتظم ، كثرة عمليات التبرز ، آلام معوية ، عدم القدرة على النوم ليلا ، كثرة البكاء ، وحاجة غير مألوفة الى أن تحمله الام .

لكن هذه العلاقات لم يثبت وجودها عند الامهات اللائى ليس لهن الا طفل واحد فقط . ولذلك فقد ذهب الباحثون الى أن مثل هذا التناقض أو التعارض يمكن تفسيره الى حد ما بما هو ملاحظ بالفعل من أن النسوة يتلقين خلال الحمل الاول قدراً من الحنان والتدليل من الازواج وغيرهم أكبر من ذلك القدر الذى يتلقينه فى مرات الحمل التالية . وهذا من شأنه بالطبع أن يشعر النسوة ، حتى من كانت منهن تستاء من الحمل ولا تتقبله ، بشىء من التعويض والمكافأة ، ولذلك فانهن لا يكن مضطربات انفعاليا .

على أن نتائج هذه الدراسة وان كانت موحية مومئة فقط ، الا أنها لا يمكن أن تكون صادقة أو قاطعة تماما . ذلك أن البيانات فى هذه الدراسة استقيت من تقارير الامهات . بمعنى أن من المحتمل أن تكون شكايات الام من أعراضها السيكوسوماتية ومن اضطرابات الطفل مرتبطة بعامل ثالث على جانب أكبر من الاهمية — هو التوافق العاطفى عند الام . اى أن المرأة ذات التوافق العاطفى السىء قد تشكو الى درجة أكبر من صحتها ومن سلوك رضيعها ، على الرغم من أن الملاحظ الموضوعى قد لا يحكم بأن صحتها أو طفلها على درجة غير عادية من السوء . ثم اضف الى ذلك أن الافتراض الذى ذهب اليه الباحثون من أن الاضطرابات الجسمية تعكس اتجاهات سلبية نحو الحمل قد لا يكون له ما يبرره فى كل الحالات .

ومع ذلك من الطريف أن نلاحظ أن الامهات ذوات الاتجاه السلبى كان أطفالهن تبدو عليهم أنواع المشكلات التى تبين أنها مميزة للاطفال الذين كانت أمهاتهم على شيء من الاضطراب الانفعالى أثناء الحمل (49). فالظاهر أن الاتجاهات السلبية والاضطرابات الانفعالية أثناء الحمل قد تؤدى الى نتائج متشابهة فى سلوك الاطفال ، ولعل السبب فى هذا أن الاتجاهات السلبية عند الحامل تنعكس عليها فى صورة أزمات انفعالية . أما المرأة غير المتقبلة للحمل والتى تحمل لاول مرة فانها تجد بعض ما يعوضها عن الشعور بالاستياء الذى كان يمكن أن تحس به نحو الطفل، وبذلك تفلح هذه المرأة فى تجنب الاضطراب النفسى .

والواقع أننا فى حاجة الى مزيد من الابحاث حتى نتمكن من تقدير نتائج اتجاهات الام وتوافقها الانفعالى على شخصية الطفل وسلوكه تقديراً دقيقا . أما النتائج المستمدة من الدراسات التى سقناها فيما سبق فينبغى أن تعد نتائج مبدئية بسبب أنها أقيمت على عدد قليل من الحالات وكانت تستخدم فيها مقاييس غليظة غير دقيقة . أضف الى ذلك أن هناك حالات كثيرة ، يمكن أن نرجع فيها مشاكل المولود الجديد لا الى الظروف البيئية السابقة على ولادته وانما الى أسلوب تناوله ومعاملته من بعد الولادة . وأخيراً ، لابد كذلك للطالب من أن يتذكر أن بعض النسوة اللائى لا يكن سعيدات بالحمل فى أول الامر ، يتغير اتجاههن بعد ذلك عندما يولد الطفل ، ومثل هذا الاتجاه المتغير لابد وأن تكون له نتائج ايجابية على الطفل .

لكن هذه الدراسات جميعها تتفق مع ذلك فى أنها توحى بأن الجوانب المختلفة من شخصية الام واتجاهاتها وتوافقها تؤثر فى بيئة ما قبل الميلاد التى يعيش فيها الطفل ، وتؤثر بالتالى فى أحواله التالية من بعد ذلك . وهذه النتائج لو دعمتها الابحاث المستقبلة لاكدت لنا أهمية الحالة النفسية للمرأة الحامل وأثرها فى صحة الحمل واستقراره الانفعالى .

عملية الولادة وما يترتب عليها من نتائج

نظر عدد من أصحاب التحليل النفسى وغيرهم الى عملية الولادة بوصفها ذات أهمية نفسية ومادية كبيرة . ذلك أن الولادة تتضمن انتزاع الكائن من البيئة الهادئة المطمئنة الآمنة فى الرحم الى « العجيج والصخب والاضطراب » فى العالم الخارجى . ولذلك يعد بعض المحللين النفسيين عملية الولادة بمثابة أول خطر يتعرض له الطفل ؛ وبالتالى نموذجا أوليا لكل أنواع القلق التالية (41) . لكن أمثال هذه الفروض القائمة على

التأمل لا سبيل الى قياسها ، ولهـذا فليس لها الآن الا فائدة قليلة فى تفسير تطور شخصية الطفل .

النتائج المترتبة على اصابات الولادة :

هناك عدة بيانات توضح أن بعض اصابات الولادة المعينة قد تؤثر تأثيرا دائما وعميقا فى حالة الطفل الجسمبة والعقلية . أعنى أن الولادة العسرة بشكل شاذ ، والولادة التى تستخدم فيها الادوات ، والاخطاء فى التوليد ، وقلة الهواء ، والنزيف من الاوعية الدموية فى المخ قد تؤدى الى ضرر فى الجهاز العصبى المركزى تكون له نتائجه الحركيـة أو العقلية . ومثال ذلك أن مرض (Cerebral palsy) وهو « خلل حركى ينشأ أو يظهر بعد الولادة مباشرة ، ويعتمد على شذوذ مرضى فى المخ» (60) غالبا مايعود الى اصابة أثناء الولادة أو الى انعدام الاوكسيچين خلال عملية الوضع . على أن كثيرا من ضحايا أمراض (Cerebral palsy) يكونون ذا خلل عقلى وجسمى نتيجة للضرر العصبى الذى يحدث لمناطق هامة فى المخ .

والطفل يكون معرضا لخطر الاختناق أو انعدام الاوكسيچين قبـل الولادة أو أثناءها أو بعدها مباشرة ، وهذا قد يحدث تغيرات انحلالية فى خلايا المخ وبالتالى تأخرا عقليا . وقد أجريت دراسة ممتازة لاثر قلة الاوكسيچين واصابة المخ على وظائف المولود الحديث (16) ، تم فيها اجراء اختبارات عدة خلال الايام الخمسة الاولى من الحياة لعدد من الاطفـال الاسوياء وعدد من الاطفال الذين أصيبوا اصابات ولادة نتيجة للحرمان من الاوكسيچين عادة خلال الوضع . وتبين من هذه الدراسة أن الاطفال المصابين كانوا أقل حساسـية للتنبيه بالالم ، واقل نضـجا فى التكامل الحركى ، وأقل استجابة بكفاءة للتنبيه البصرى . كذلك كانوا أكثر قابلية للتوتر وأكثر اظهارا للتوتر والتصلب العضلى . « أن من الممكن وصف بعض الاطفال المصابين بأنهم hyper-reactive أميل الى الافـراط فى الاستجابة وعلى درجة متزايدة من التوتر العضلى والتهيج . كما أنهم كانوا على درجة كبيرة من الحساسية لاى نوع من التنبيه الخفيف ، ولكنه لم تكن لديهم استجابات معينة محددة وانما استجابات عامة » (16) .

ثم ان هناك دراسة تتبعية للمواليد الجدد الذين كانوا قد قاسوا من انعدام الاوكسيچين عند الولادة ، بينت لنا أن الآثار الوخيمة لانعـدام الاوكسيچين قد تدوم طويلا . بمعنى أن هؤلاء الاطفال أجرى عليهم عند بلوغهم سن الثالثة اختبار قياسى للذكاء وبعض الاختبارات الخاصة التى

تقيس القدرة على التفكير بالمفاهيم conceptual ability ، فتبين أن الاطفال المصابين يسوء أداؤهم ، بالمقارنة بالاطفال الاسوياء ، فى اختبارات المفاهيم ، ويظفرون بنسبة ذكاء متوسطة تقل بمقدار ثمانى درجات عن نسبة الذكاء المتوسطة عند الاطفال الاسوياء (11) .

الآثار المترتبة على الولادة غير الناضجة :

الولادة قد تكون صدمة خطيرة بالنسبة للطفل المبتسر بسبب أنه يكون هشا الى حد خطير ، وغير مستعد فى بعض الاحيان للحياة خارج الرحم . أضف الى ذلك أن بعض الولادات المبتسرة قد تستغرق وقتا طويلا جدا (أو الولادات التى precipitous قد تكون مستعجلة) ممايتعرض معه الطفل الى قدر غير عادى من الشدة والعناء . ولو كان من شأن هذه الظروف أن تؤثر تأثيرا سيئا فى مستقبل نمو الطفل وتطوره ، لوجب أن تكون نسبة انتشار الاضطرابات العقلية والحركية والعاطفية بين الاطفال المبتسرين أكبر من نسبتها عند الاطفال الذين يولدون بعد انقضاء فترة الحمل بأكملها .

فى دراسة حديثة (23) أجريت عمليات المقارنة بين النمو والنطور المبكر لعدد من الاطفال المبتسرين بلغ خمسمائة وبين ٤٩٢ طفلا سويا تتألف منهم المجموعة الضابطة . وتبين من هذه الدراسة أنه كلما نقص وزن الطفل المبتسر عند الولادة ، ازداد احتمال تعرضه لخلل عقلى أو عصبى نيورلوجى . واتضح أن ما يزيد على ٨ بالمائة من الاطفال المبتسرين ، ونسبة مقدارها ١ر٦ بالمائة فقط من الاسوياء ، يبدو عيلهم مظاهر الخلل النيورولوجى الخطير عند بلوغ الاسبوع الاربعين من العمر ، وأن مظاهر الخلل هذه كانت تنحصر أساسا فى الوظائف الحركية . ومن هذا يبدو أن المراكز الحركية فى المخ هى أكثر المراكز تعرضا للتلف نتيجة للابتسار ولو أنه لابد من ملاحظة أن نسبة ضئيلة جدا من الاطفال المبتسرين تبدو عليهم دلائل التلف الخطير .

وفى دراسة أخرى للآثار البعيدة المدى للابتسار (4) ، تبين أن الطفل المبتسر لا تبدو عليه مظاهر التخلف فى حجم الجسم فيما بين السنوات الرابعة والعاشرة من العمر (4) . لكن احتمال اصابة الطفل المبتسر بنوع من الخلل فى العينين يكون مع ذلك أكبر من احتمال اصابة الطفل العادى . كما أن متوسط نسبة الذكاء فى المبتسرين كانت ٩٤ مقابل ١٠٧ بين المجموعة الضابطة من الاسوياء .

ودراسة اخرى (47) أوضحت أن معظم المبتسرين لا تبـدو عليهم مظاهر الخلل الدائمة من حيث نمو الجسم العام . لكنهم ، اذا قورنوا بالسويين ، تكثر بينهم الخصائص التالية الى حد أكبر مما نجده عند الاسوياء : حساسية سمعية وبصرية نامية الى حد كبير ، صعوبات كلامية (كلام طفلى ، أخطاء فى النطق) تآزر حركى سىء ، حركات قبيحة ، تطرف فى النشاط (أما ميل الى الافراط فى الحركة أو خمول وقعود) ، صعوبات فى ضبط العضلة القابضة فى المثانة ، شدة الخجل ، الاعتماد على الأم ، والميل الى المثابرة الشديدة فى العمل أو الى شدة القابلية للتشتت وعدم التركيز .

على أن هذه الخصائص النفسية المتنوعة لا تعود كلها الى عامل الولادة المبتسرة وحدها . فانه وان كانت البيئة غير الصالحة فيما قبل الولادة أو الاصابة أثناء الولادة من شأنهما أن يؤديا بصفة غير مباشرة الى بعض ما يلاحظ من بعد ذلك من مشاكل فى الشخصية ، الا أن من الاقرب الى المعقول أن خبرات ما بعد الولادة بين الابوين سبب أهم وأخطر فى احداث هذه المشاكل . ذلك أن الطفل المبتسر أقرب الى أن يلقى الرعاية والحماية بشكل مفرط وفى وقت مبكر من حياته والى ان تفرض عليه حياة العزلة . كما أن خشية الوالدين من أن يتأذى كيانه الرقيق قد تجعلهما أكثر حفزا له على أن يحاول تخطى الفروق بينه وبين أترابه . ومن المتوقع أن شدة حفز الطفل واستخدام الضغط قد تؤدى الى أنواع مختلفة من سـوء التوافق . ولذلك يمكننا أن نخلص الى أن « البيئة الاسرية للطفل المبتسر خلال السنوات المبكرة مناسبة جدا لتفسير معظم الصعوبات الاجتماعية والعاطفية التى نجدها عند الاطفال المبتسرين » (47, 127)

واختبارات الذكاء والشخصية التى أجريت على ٢٢ طفلا (اعمارهم فيما بين ٨ ، ١٩ سنة) كانوا قد ولدوا مبتسرين تكشف عن أن الابتسار ذاته لا يترك أثرا دائما فى النمو العقلى ، ولكنه يكون مرتبطا فى الغـالب ببعض المشكلات الانفعالية (20) التى تعوق الفرد عن أن يفيد أكبر فائدة من قدراته العقلية . وهذه النتائج من شأنها أن تؤيد الرأى القائل بأن الافراط فى الحماية والقلق من جانب الوالدين ، لا الابتسار نفسـه ، تساعدنا على تفسير نشأة المشاكل النفسية فيما بعد .

لعله من الواضح اذن أن من غير الميسور استخلاص نتائج قاطعة من ملخص الدراسات السابقة . وانه من الصعب تحديد الآثار التى تترتب على هذه المتغيرات تحديدا دقيقا ، بسبب أنه من غير الميسور ضبط بعض العوامل الاخرى الواضحة والدقيقة التى قد تسهم فى تطور الشخصية

بعد أن يولد الطفل . وقد اتضحت هذه المشكلة بأكبر جلاء فى الدراسات التى انصبت على الاطفال المبتسرين ، والتى كان من الممكن أن نرجع فيها الفروق بين الاطفال المبتسرين والاطفال الكاملين الاسوياء اما الى معاملة الوالدين والعلاقات الاسرية أو الى عامل الابتسار ذاته .

وعلى العموم نقول ان البيانات تشير الى ان عسر الولادة الى درجة غير عادية ، والولادة المبتسرة ، والاضطرابات الفسيولوجية خلال الحمل قد تؤدى الى تلف فى المخ ، وهذا قد يؤدى بدوره الى مرض الصرع ، أو الى اختلالات حركية أوعقلية تتراوح فيما بين الشدة والبساطة ، وفيمابين الافراط فى الحركة والنشاط أو الخمول والجمود . ولكننا ينبغى أن نتذكر مع هذا أن معظم الاطفال الذين يتعرضون لواحد أو أكثر من هذه الظروف الشاذة (عسر الولادة ، الولادة المبتسرة الخ .) يخرجون الى الحياة ، لحسن الحظ ، وهم أسوياء ليس بهم من الخلل شىء .

مراجع وقراءات اضافية

1. Burke, B.S., Beal, V.A., Kirkwood, S.B., & Stuart, H.C. The influence of nutrition during pregnancy upon the conditions of the infant at birth. **J. Nutrition**, 1943, 26, 569-583.
2. Carmichael, L. The onset and early development of behavior. In L. Carmichael (Ed.), **Manual of child psychology.** New York: Wiley, 1954.
3. Corner, G.W. **Ourselves unborn; an embryologist's essay on man.** New Haven: Yale Univer. Press, 1944.
4. Dann, M., Levine, S.Z., & New, E.V. The development of prematurely born children with birth weights or minimal postnatal concept of 1,000 grams or less. **Pediatrics**, 1958, 22, 1037-1053.
5. Davids, A., De Vault, S., & Talmadge, M. Anxiety, pregnancy and childbirth abnormalities. **J. consult. Jsychol.**, 1961, 25, 74-77.
6. Despert, J.L. Anxiety, phobias, and fears in young children with special reference to prenatal, natal, and neonatal factors. **Nervous Child**, 1946, 5, 8-28.
7. Despres, M.A. Favorable and unfavorable attitudes toward pregnancy in primiparae. **J. genet. Psychol.**, 1937, 51, 241-254.
8. Dippel, A.L. The relationship of congenital syphilis to abortion and mis-carriage, and the mechanisms of intrauterine protection. **Amer. J. Obst. and Gynec.**, 1944, 47, 369-379.

9. Ebbs, J.H., Brown, A., Tisdall, F.F., Moye, W.J., & Bell, M. The influence of improved prenatal nutrition upon the infant. **Canad. M.A.J.,** 1942, 6-8.

10. Ebbs. J.H., Tindall, F.F., & Scott, W.A. The influence of prenatal diet on the mother and child. **The Milbank Memorial Fund Quarterly,** 1942, 20, 35-36.

11. Ernhart, C.B., Graham, F.K., & Thurston, D. Relationship of neonatal apnea to development at three years. **Arch. Neurol.,** 1960, 2, 504-510.

12. Gesell, A. **The embryology of behavior.** New York: Harper, 1945.

13. Gesell, A., & Amatruda, C.S. **Developmental diagnosis.** New York: Holber, 1941.

14. Gilbert, Margaret S. **Biography of the unknown.** Baltimore: Williams and Wilkins, 1938.

15. Goodpasture, E.W. Virus infection of the mammalian fetus. **Science,** 1942, 95, 391-396.

16. Graham, Frances K., Matarazzo, Ruth G., & Caldwell, Bettye, M. Behavioral differences between normal and traumatized newborns. **Psychol. Monogr.,** 1956, 70, No. 5, 427-428.

17. Greenberg, M., Pelliteri, O., & Barton, J. Frequency of defects in infants whose mothers had rubella during pregnancy. **J. Amer. Med. Ass.,** 1957, 165, 675-678.

18. Hall, D.E., & Mohr, G.J. Prenatal attitudes of primiparae : a contribution to the mental hygiene of pregnancy. **Ment. Hyg.,** N.Y., 1933, 17, 226-234.

19. Hooker, D. **The prenatal origin of behavior.** Lawrence, Kansas: Univer. of Kansas Press, 1952.

20. Howard, P.J., & Worrell, C.H. Premature infants in later life: a study of intelligence and personality of 22 premature infants at ages 8 and 19 years. **Pediatrics,** 1952, 9, 577-584.

21. Hughes, J.G., Ehemann, B., & Brown, U.A. Electroencephalography of the newborn. **Amer. J. Dis. Child,** 1948, 76, 626-633.

22. Hurlock, E.B. **Child development.** New York: McGraw-Hill, 1950.

23. Knobloch, H., Rider, R., Harper, P., & Pasamanick, B. Neuropsychiatric sequelae of prematurity: A longitudinal study. **J. Amer. Med. Ass.,** 1956, 181, 581-585.

24. Kuder, K., & Johnson, D.G. The elderly primipara. **Amer. J. Obst. and Gynec.,** 1944, 47, 794-807.

25. Lakin, M. Personality factors in mothers of excessively crying (colicky) infants **Monogr. soc. res. child Developm.,** 1957, 22, No. 64.

26. Lejeune, J., Turpin, R., & Gautier, M. Le mongolisme, premier exemple d'aberration autosomique humaine. **Ann. genet. Hum.,** 1959, 1, 41-49.

27. Lilienfeld, A.M., & Pasamanick, B. The association of maternal and fetal factors with the development of mental deficiency. **Amer. J. ment. Defic..** 1956, 60, 557-569.

28. Malzberg, R. Some statistical aspects of mongolism. **Amer. J. ment. Defic.,** 1950, 54, 226-281.

29. Mc Curdy, R.N.C. **The rhesus danger: Its medical, moral and Legal aspects.** London: Heinmann, 1950.

30. Montagu, M.F.A. Constitutional and prenatal factors in infant and child health. In M.J.E. Senn (Ed.), **Symposium on the healthy personality.** New York: Josiah Macy, Jr. Foundation, 1950, 148-175.

31. Murphy, D.P. The outcome of 625 pregnancies in women subjected to pelvic radium roentgen irradiation. **Amer. J. Obst. and Gynec.,** 1929, 18, 179-187.

32. Murphy, D.P. **Congenital malformation.** (2nd ed.) Philadelphia: Univer. of Pennsylvania Press, 1947.

33. Pasamanick, B., & Lilienfeld, A.M. Association of maternal and fetal factors with development of mental deficiency. 1. Abnormalities in the prenatal and paranatal periods. **J. Amer. Med. Ass.,** 1955, 159, 155-160.

34. Pasamanick, B., & Lilienfeld, A.M. Maternal and fetal factors in the development of epilepsy. II. Relationship to some clinical features of epilepsy. **Neurology,** 1955, 5, 77-83.

35. Pasamanick, B., Knobloch, H., & Lilienfeld, A.M. Socio-economic status and some precursors of neuropsychiatric disorder. **Amer. J. Orthopsychiat.,** 1956, 26, 594-601.

36. Pasamanick, B., & Kawi, A. A study of the association of prenatal and paranatal factors with the development of tics in children. **J. Pediat.,** 1956, 48, 596-601.

37. Pasamanick, B., Constantinow, F.K., & Lilienfeld, A.M. Pregnancy experience and the development of childhood speech disorders. **Amer. J. dis. Child.** 1956, 91, 113-118.

38. Preston, M.I. Late behavioral aspects found in cases of

prenatal, natal and postnatal anoxia. **J. Pediat.**, 1945, 26, 353-356.

39. Race, R.R., & Sanger, R. **Blood groups in man.** Springfield, Ill.: C.C. Thomas, 1954.
40. Rand, W., Sweeny, M., & Vincent, E.L. **Growth and development of the growing child.** Philadelphia: Saunders, 1946.
41. Rank, O. **The trauma of birth.** New York: Harcourt Brace, 1929.
42. Rider, R.V., Tanback, M., & Knobloch, H. Associations between premature birth and socioeconomic status. **Amer. J. publ. Hlth.**, 1955, 45, 1022-1028.
43. Rogers, M.E., Lilienfeld, A.M., & Pasamanick, B. **Prenatal and paranatal factors in the development of childhood behavior disorders.** Baltimore: Johns Hopkins Univer., 1956.
44. Ruja, H.J. The relation between neonate crying and length of labor. **J. genet. Psychol.**, 1948, 73, 53-55.
45. Scheinfeld, A. **The new you and heredity.** Philadelphia: Lippincott, 1950.
46. Sears, R.R., Maccoby, E.E., & Levin, H. **Patterns of child rearing.** Evanston, Ill.: Row, Peterson Co., 1957.
47. Shirley, M.M. A behavior syndrome characterizing prematurely born children. **Child Developm.**, 1939, 10, 115-128.
48. Sontag, L.W. The significance of fetal environmental differences. **Amer. J. Obst. and Gynec.**, 1941, 42, 996-1003.
49. Sontag, L.W. War and fetal maternal relationship. **Marriage and Family Living**, 1944, 6, 1-5.
50. Sontag, L.W., & Wallace, R.F. The effect of cigarette smoking during pregnancy upon the fetal heart rate. **Amer. J. Obst. and Gynec.**, 1935, 29, 3-8.
51. Sontag, L.W. Maternal anxiety during pregnancy and fetal behavior. **Physical and Behavioral Growth.** 26th Ross. Ped. Res. Conf., Columbus, Ohio, 1958, 21-24.
52. Speeman, H. Some factors of animal development. **Brit. J. exp. Biol.**, 1925, 2, 493-504.
53. Squier, R., & Dunbar, F. Emotional factors in the course of pregnancy. **Psychosom. Med.**, 1946, 8, 161-175.
54. Stern, C. **Principles of human genetics.** (2nd ed.) San Francisco: W.H. Freeman, 1960.
55. Tompkins, W.T. The clinical significance of nutritional deficiencies in pregnancy. **Bull. New York Acad. Med.**, 1948, 24, 376-388.

56. Wallin, R., & Riley, R. Reactions of mothers to pregnancy and adjustment of offspring in infancy. **Amer. J. Orthopsychiat.,** 1950, 20, 616-622.

57. Watson, E.H., & Lowrey, G.H. **Growth and development of children.** Chicago: Yearbook Publishers, 1954.

58. Wile, I.W., & Davis, R. **The relation of birth to behavior. Amer. J. Orthopsychiat.,** 1941, 11, 320-334.

59. Woolf, L.I., Griffiths R., & Monterief, A. Treatment of phenyloketonuria with a diet low in phenylalanine. **Brit. Med., J.,** 1955, 1, 57-64.

60. Yannet, H. Mental deficiency. In A.G. Mitchell and W.E. Nelson (Eds)., **Textbook of pediatrics.** (5th ed.) Philadelphia: Saunders, 1951.

الباب الثانى

السنتان الأوليان فى حياة الطفل

الفصل الرابع

التغيرات البيولوجية خلال السنة الأولى من الحياة

تحدث عند الولادة تغيرات هائلة فى حياة الفرد الناشىء . أعنى أن تعرضه المفاجىء للعالم الخارجى الواسع يؤدى الى ازدياد نطاق القوى التى من شأنها أن تؤثر فى نموه ازديادا ملحوظا . وبينما كانت العوامل الوراثية والظروف المحدودة التى تتوفر فى الرحم هى وحدها التى يمكنها أن تؤثر فيه ، اذا بنا نجد ، بعد الولادة ، ان عدد المثيرات البيئية التى يتعرض لها الطفل والتى تؤثر فى حالته قد ازداد وتضاعف الى حد بعيد.

أضف الى ذلك أن الولادة هى النقطة التى ينتقل عندها الطفل من وضع الاتكال الطفيلى الفيزيولوجى على الأم الى حالة محدودة من الاستقلال . كان جسم الأم فيما مضى يتكفل بكل احتياجات الجنين البدنية ، اما الآن فان المولود لابد له من أن يقوم باشباع بعض حاجياته — ولو الى حد ما — بنفسه .

« ان انقطاع العلاقات الدموية الدورية بين الأم والجنين معناه أن المواد الغذائية التى هى على أهبة الامتصاص لا تعود تتيسر للطفل . ولذلك يصبح على الطفل أن يتناول غذاءه وأن يهضمه ، وأن يتخلص من فضلاته بنفسه ، وأن يحتفظ بدرجة حرارة ثابتة نسبيا على الرغم مما يحدث من تفاوت فى درجة حرارة البيئة (73, 216) . » .

على أن من الأفكار الرئيسية فى هذا الكتاب ان التعلم ، ونستطيع أن نقول بصورة ما انه يبدأ بعد الولادة ، له اهمية مركزية فى تطور نمو الشخصية . وسوف نقوم فى الفصل التالى بتفصيل مبادىء التعلم عند الانسان . كما سنرى ان نقط البدء بالنسبة للتعلم هى الحاجات البيولوجية للطفل ، وقدرته على أن يلحظ المثيرات البيئية وقدراته من حيث الاستجابة . كذلك نجد ان بعض الاستجابات المعينة تعتمد تماما تقريبا على النضج الجسمى (أعنى النمو العصبى والعضلى) وعلى التغيرات الفسيولوجية فى الكائن الحى ، وذلك لأنها تظهر عند الطفل سواء أكانت قد أتيحت له فرصة التدريب أم لا .

لكن معظم السلوك الذى سنشغل به انفسنا فى هذا الكتاب سلوك

متعلم مكتسب ، بمعنى أنه سلوك يظهر نتيجة لخبرات معينة . ومع ذلك فان هذه الاستجابات لا يمكن أن تتعلم الا بعد أن تكون الأجهزة العصبية العضلية الأساسية قد استوفت حظها من « الاستعداد » .

كذلك نجد ان نضج الأنسجة العصبية يفرض بعض الحدود على سلوك الأطفال . مثال ذلك أن الآباء لا يستطيعون مهما بذلوا من جهد أن يمكنوا طفلهم من الكتابة بالقلم الرصاص وهو بعد فى الشهر الثالث من العمر ، اذ أن النمو العصبى يكون بعد محدودا جدا الى درجة لايتيسر معها مثل هذا السلوك المعقد (84 ,91) .

وسوف نتفحص فى هذا الفصل ما زود به المولود الجديد من أجهزة وادوات تعينه على التعلم — حاجاته الفطرية ، قدراته على تقبل المعلومات، قدراته على الاستجابة ، والنحو الذى تنمو عليه كل هذه الأمور خلال السنة الأولى من الحياة .

الفروق منذ الولادة فيما بين المواليد الجدد
Congenital Differences Among Neonates

ادركت الأمهات دائما أن كل طفل من أطفالهن كان « مختلفا من أول يوم فى حياته » . الا ان علماء النفس لم يبدأوا الا حديثا دراسة هذه الفروق الأصيلة غير المتعلمة وما قد يكمن فيها من أهمية وأثر . وكلمة Congenital (منذ الولادة) تشير الى خصائص موجودة عند الولادة قد تكون فى بعض الأحيان وراثية . وقد درس الباحثون بعض الخصائص من قبيل العتبات الحسية ، والنشاط الحركى ، والارجاع الفيزيولوجية، والظاهر أن هناك فروقا واضحة فيما بين المواليد الجدد من حيث هذه الخصائص .

النشاط :

هناك فروق فردية واسعة من حيث النشاط الحركى التلقائى للأطفال . ذلك أن بعض الأطفال تبدو عليهم حركات قوية متكررة صادرة من الأذرع والساقين على حين أن بعضهم الآخر يرقد ساكنا خامدا . كذلك يظل بعض الأطفال يتحرك أثناء نومه فلا يقر له قرار ، على حين أن بعضهم الآخر لا تبدو عليه أثناء النوم الا درجات منخفضة دنيا من النشاط (95 ,45 ,31) . أضف الى ذلك أن هناك بعض الأدلة التى توحى بأن الأطفال الذكور تظهر عليهم مستويات من النشاط أعلى وأقوى من تلك التى تظهر عند الاناث (90 ,61) .

ولذلك فانه من غير المستبعد أن تكون بعض جوانب نمو الطفل خلال السنوات الأولى بحيث تتأثر بالمستويات الشديدة الارتفاع أو الشديدة الانخفاض من النشاط . مثال ذلك أن الطفل الذى يكون على مستوى عنيف من النشاط والحيوية الحركية قد يزداد احتمال تحوله الى طفل كثير العدوان البدنى فى سنوات ما قبل المدرسة الابتدائية . وقد رأى بعض الكتاب أن المستويات العالية الى حد غير عادى من النشاط عند الطفل دليل على عجز الطفل عن أن يضبط ويعدل من آثار حاجاته القوية وحالات التوتر الداخلى (28) . ولذلك يصبح من المحتمل أن يجد الأطفال ذوو النشاط الزائد صعوبة فى كف السلوك العدوانى المباشر حين يواجههم ماتتضمنه بيئة الأطفال قبل المدرسةوبعدها من عوامل الاحباط. على أن هذه كلها أمور محتملة نسوقها على سبيل الظن ولم نتحقق من صحتها بالدراسة التجريبية بعد .

كذلك قد يؤثر مستوى نشاط الطفل فى نموه تأثيرا غير مباشر وذلك بأن يحدد مستوى تفاعله العام مع البيئة ، والأسلوب الذى سيكون عليه التفاعل فيما بينه وبين الآخرين .

« ان نمو السلوك ... يتوقف على مدى تجاوب الكائن الحى النامى. أعنى أن الطفل النشط القابل للتهيج يشترك فى بيئة أوسع من تلك التى يعيش فيها الطفل الهادىء البلغمى ، كما أن هذا الطفل النشط يستثير ممن يعيشون معه أنواعاً مختلفة من الاستجابات — والرضيع الذى يتقلب ويمد يده ويركل بلا انقطاع فى مهده ؛ أو الذى يصيح ويبتسم ويناغى كثيرا ، أو الذى يرضع بقوة أكبر ولفترة أطول يعرض نفسه بالضرورة لمواقف تختلف عن تلك المواقف التى يتعرض لها الطفل الهادىء البليد . أما معنى هذه الفروق فى النشاط بالنسبة لسلوك الطفل فانه يتحدد كذلك بالطبع بما يكون هناك من حاجات واتجاهات لدى الأبوين وغيرهما ممن يعيش مع الطفل ويستجيب له . فللاسرة المليئة بالحيوية المتقبلة قد ترحب بالنشاط الصاخب الصادر عن هذا العضو الجديد على حين أن الأسرة الهادئة شديدة التقييد قد ترى فى ذلك نوعا من الازعاج أو الضيق أو السوء (15, 22) . » .

والأم التى يكون من السهل انزعاجها من ضجيج الطفل وصخبه قد تكون أكثر ميلا الى عقاب الطفل النشط منها الى عقاب الطفل الخامل . على حين أن الأب النشيط الرياضى قد يؤذيه ويزعجه الطفل الخامل ويرضيه الطفل النشط المتجاوب . أى أن مستوى النشاط عند الطفل قد يؤثر فى استجابات الوالدين له وبالتالى يؤثر فى تطور نموه فى المستقبل.

ومن المحاولات الأولى لدراسة العلاقة بين سلوك الفرد فى مرحلة الرضاعة ، وسلوكه من بعد ذلك فى مراحل الطفولة التالية دراسة تمت فيها ملاحظة ٣١ رضيعا خلال الشهور الثمانية الأولى من الحياة ، ثم فيما بين السنة الثالثة والسادسة من العمر (28) . وقد درس أحد الباحثين هنا أوصاف سلوك الرضيع خلال السنة الأولى ثم تنبأ بما يمكن أن يكون عليه الطفل خلال سنوات ما قبل المدرسة . وتم تقدير دقة هذه التنبؤات عن طريق دراسة سلوك الطفل عند الكبر وهو فى جماعة ، وسلوكه فى جلسة من جلسات اللعب مع أحد الاطباء النفسيين ، ثم عن طريق مقابلات شخصية مع الوالدين .

أما الأطفال الذين كانوا فى بادىء الأمر على شىء من الغلظ awkward فى سلوكهم الحركى والذين لم يظهر عليهم النشاط الحركى العنيف خلال فترة الرضاعة ، فقد كانوا متأخرين فى فترة ما قبل المدرسة الابتدائية من حيث مستوى النمو الحركى والتآزر الحركى (وذلك بالنسبة لمستوى النمو فى النواحى الأخرى) . وكان الدارسون قد تنبأوا بهذه العلاقة المحددة الأمر الذى يوحى بأن بعض جوانب النشاط فى مرحلة الرضاعة ليست طيارة عابرة transient ، وانما هى أمارات وارهاصات على السلوك فى المستقبل (28) .

العتبات الحسية :

أعضاء الحس من بصر وسمع ولمس وشم والم وتذوق تكون كلها عند الولادة قادرة على الاستجابة للتنبيه المناسب . لكن الرضع مع ذلك يتفاوتون من حيث كمية التنبيه اللازمة لاستثارة استجابة من جانب أعضاء الحس . ذلك أن بعض الرضع يستدير أو يحرك أطرافه استجابة لأدنى تنبيه بصرى أو سمعى ، على حين أن بعضهم الآخر قد يحتاج الى تنبيه أشد قوة حتى يستجيب .

أضف الى ذلك أن بعض الرضع يتوافقون أو يتكيفون بسرعة للمثير الجديد (أعنى أنهم يكفون شيئا فشيئا عن الاستجابة) ، على حين أن بعضهم الآخر قد يظلون يستجيبون بعد أن يعرض عليهم المنبه نفسه عدة مرات (12) . وفى احدى الدراسات ، عرض خمسون رضيعا ، كانوا بين اليوم الأول واليوم الخامس من العمر ، وبصفة متكررة ، لصوت ذى شدة ثابتة . وقام أحد الملاحظين بتسجيل ما اذا كان الأطفال قد ظهر عليهم ، بصورة فردية ، نمط التفزز (من قبيل ثنى (a startle pattern) الساقين والذراعين فى آن واحد) للصوت ، على حين كانت تسجل ضربات قلب

كل طفل . فتبين أن هناك فروقا ملحوظة واضحة فيما بين الرضع من حيث استجاباتهم للنغمة المتكررة . بعضهم مثلا كانت تظهر عليه استجابة التفزز لكل النغمات تقريبا . على حين أن بعضهم الآخر كان قلما يستجيب . كذلك تبين أن عددا من بين من استجابوا عند عرض النغمة لأول مرة ، ظل يستجيب حتى بعد أن عرضت النغمة أكثر من ثلاثين مرة . على حين أن بعض الرضع الآخرين تكيفوا سريعا (أو تعودوا) للنغمة ولم يعد تظهر عليهم استجابة التفزز بعد عدد من المرات (12) . وواضح أن هذه النتائج توحى بأن الرضع يختلفون اختلافا واضحا في مدى استجابتهم للتنبيهات الخارجية .

كذلك هناك من الأدلة ما يوحى ، لا ما يقطع ، بأن المواليد الجدد الاناث تكون لهن عتبات ألم أدنى من عتبات الذكور . أعنى أن البنات المولودات حديثا تظهر عليهن حركة ثنى أصابع القدم لدرجات من التنبيه الكهربائى أكثر انخفاضا من الدرجات اللازمة لاستثارة هذه الاستجابة عند الأولاد (63) .

ثم ان الرضع الذين تكون لهم عتبات منخفضة للتنبيه اللمسى (أى الذين تبدو عليهم استجابة حركية حين يربت على جلدهم برفق) يكونون أقل ميلا الى بذل المجهود العضلى من الرضع الذين تكون لهم عتبات عالية للتنبيه اللمسى (أى هؤلاء الذين لا تظهر عندهم استجابة حركية حين يربت على جلدهم برفق) (7) . وضعت جماعة من المواليد الجدد من الأولاد على بطونهم وأخذ الملاحظون يرقبون هل أن الطفل سيحاول أن يرفع رأسه وصدره عن المهد . وتبين عندئذ أن الأولاد الذين هم أكثر ميلا الى أن يقوموا باستجابة « الرفع » هذه يظهرون أدنى قدر من النشاط الحركى حين نقوم بلمس وجناتهم برفق أثناء النوم (7) .

وهذه البيانات ، بالاضافة الى الفروق بين الجنسين من حيث عتبة الألم ، توحى بصفة مبدئية بأن هذه الفروق فى الحساسية للألم واللمس هى فروق ولادية Congenital . وأن شدة الحساسية للتنبيه اللمسى قد تكون مرتبطة بالميل الى اظهار الخمول الحركى (أعنى الى عدم اظهار استجابة « الرفع ») .

ولابد من أن نؤكد أن هذه النتائج لا تزال غير قاطعة ، وأننا بحاجة الى قدر أكبر من البحث لتأكيدها . أضف الى ذلك أنه حتى وان ثبت أن المواليد الجدد تختلف اختلافا ملحوظا من حيث الحساسية للصوت أو اللمس أو الألم فان هذه الفروق قد تكون فروقا طيارة لا صلة بينها وبين السلوك فى المستقبل .

الاستجابية الفيزيولوجية : Physiological Reactivity

حين يتعرض المولود للتوتر أو العناء ، نجد أن استجاباته الجسمية قد تعكس انعدام قلة السعادة الفيزيولوجية او النفسية . وهناك على الأقل اربعة أجهزة فيزيولوجية قد تستجيب لازدياد التوتر : القناة المعدية والأمعاء ، والجلد ، والجهاز التنفسى ، والجهاز الدورى (القلب والأوعية الدموية) . والمواليد الجدد تتفاوت فى مدى استجابية هذه الأجهزة عند التعرض للعناء (42) . أعنى أن بعض الرضع يبدو عليهم ازدياد كبير فى ضربات القلب أو تغيرات كبيرة فى درجة حرارة الجلد حين يكونون تحت العناء (مثل الجوع) ، على حين أن بعضهم الآخر لايظهرون الا تغيرات فيزيولوجية ضئيلة فى المواقف المتشابهة . كذلك من الأطفال الرضع من يتقيأ عادة عند التوتر ، على حين أن بعضهم الآخر تنتشر على جلده الالتهابات الجلدية ، كما أن بعضهم الآخر يحتقن وجهه وجلده نتيجة ازدياد فى ضغط الدم واتساع الأوعية الدموية الصغيرة القريبة من الجلد.

والخلاصة ان الفروق فيما بين الرضع من حيث النشاط ، والحساسية للتنبيه والارجاع الفيزيولوجية تكون موجودة خلال الاسبوع الأول من الحياة . لكننا لا نستطيع أن نعلم ما اذا كانت الأرجاع الجسمية التى يتميز بها الرضيع تبقى وتثبت على فترات طويلة من الزمن . ولابد لنا من مزيد من الأبحاث فى هذا الصدد . فقد تكون هذه الأرجاع ظواهر عابرة ليس لها الا قليل من الأهمية بالنسبة لتطور النمو فى المستقبل . أما ان تبين أنها ثابتة خلال السنة الأولى من الحياة ، صار من المحتمل أنها تؤثر فى تطور نمو الطفل فيما بعد . مثال ذلك أن هذه الفروق المبكرة فى ضربات القلب أو استجابة المعدة أو حساسية الجلد لو كانت تعكس بالفعل خصائص تكوينية ثابتة لأمكن الربط بين نشأة بعض الأعراض السيكوساماتية المعينة فى الحياة المستقبلة (من قبيل القرح والربو وانواع الحساسية) وبين أسلوب استجابة الرضيع للعناء . كذلك لا يزال من المجهول ما اذا كانت انماط الاستجابة عند الرضيع تعود الى الوراثة أو الى عمليات بيئية تقع خلال وجود الطفل السابق فى الرحم .

النمو الجسمى

الفروق المتعددة بين الرضع ، من حيث الحجم عند الولادة او نسبة النمو ، تجعل المتوسطات أو المعايير بحيث لا تعطى الا صورة عامة عن النمو ومع ذلك فاننا نجد بصفة عامة أن مواليد الحمل الكامل full-term babies الذكور ، وهم يكونون أكبر بدرجة طفيفة فى كل أبعاد الجسم من الاناث ،

يكون طولهم حوالى ٢٠ بوصة ووزنهم حوالى ٥ر٧ رطلا (١) عند الولادة . لكنه من اللازم مع ذلك أن نلاحظ هنا أن مدى الأطوال والأوزان «السوية» مدى واسع . مثال ذلك أن المواليد الجدد من البيئات الفقيرة يكونون اقرب الى الصفر من أولئك المواليد الذين ينتمون الى بيئات أسعد حظا ولعل السبب فى هذا يرجع الى الفروق فى التغذية .

والسنة الأولى من حياة الطفل تؤدى الى تغيرات نمائيـة واسـعة وسريعة . من ذلك أن طول الجسم يزداد نسبة أكبر من الثلث ، والوزن يتحول الى ثلاثة أمثاله تقريبا ، حتى اننا نجد عند نهاية السنة الأولى أن الطفل المتوسط قد أصبح زهاء ٢٨ أو ٢٩ بوصة من حيث الطول وحوالى ٢٠ رطلا فى الوزن .

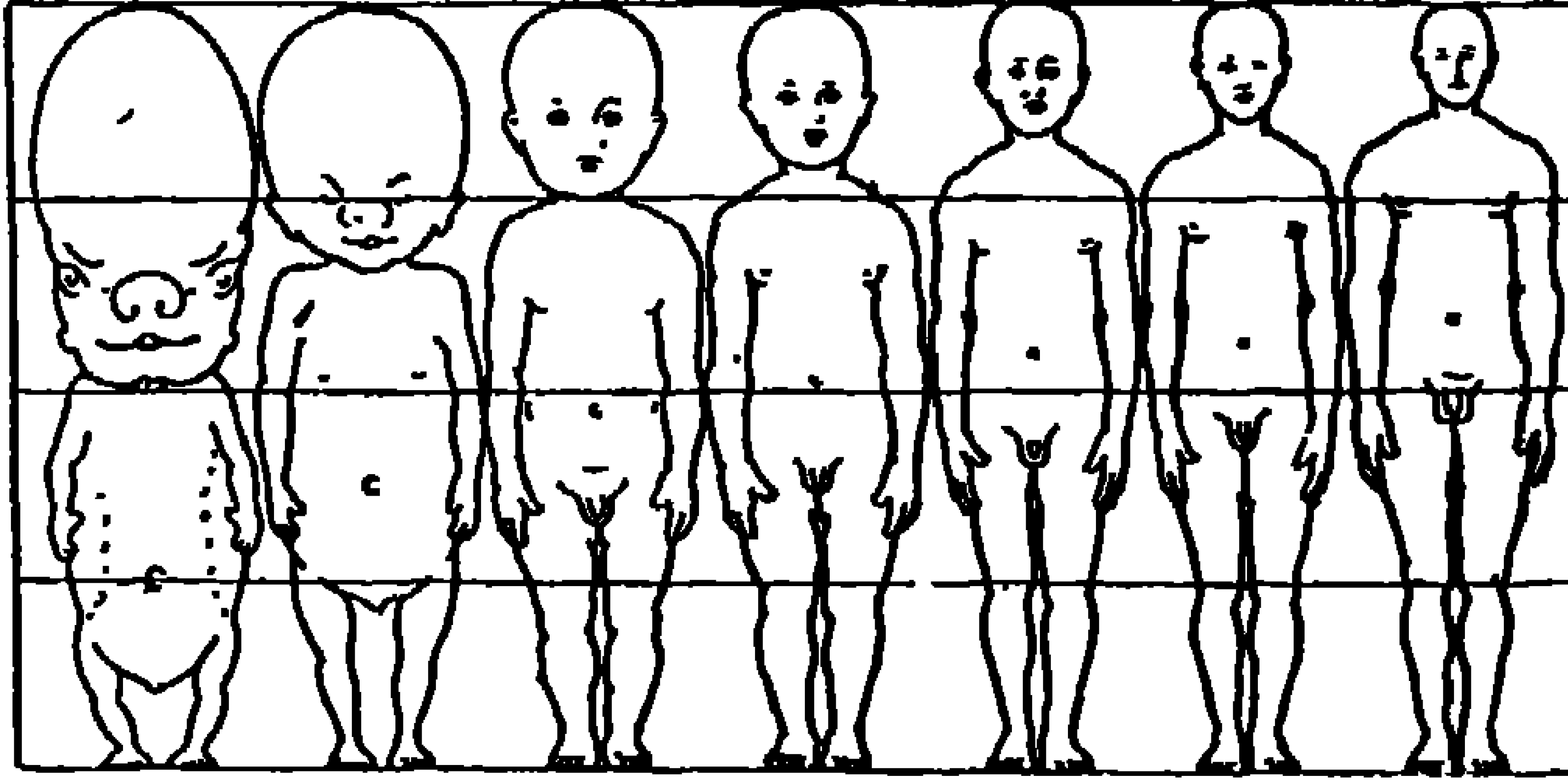
كما يحدث بالاضافة الى هذا تغيرات واسعة فى نسب الجسم وفى التكوين العظمى والعصبى والعضلى . على أن المناقشة الفنية المفصلة لهذه التطورات أمر يخرج عن نطاق هذا الكتاب ، ولكننا سنحاول فيمايلى تقديم وصف مختصر للتغيرات الأساسية (93)

نسب الجسم :

« الجسم لا ينمو بوصفه كلا ، ولا ينمو فى كل الاتجاهات فى وقت واحد » ((92, 299)) ، ولهذا نجد أن أبعاد الجسم ونسبه تتغير تغيرا سريعا وخصوصا خـلال النصف الثانى من السنة الاولى . والنسب المتفاوتة فى النمو الخاصة بالسيقان والوجه تعطينا أمثلة على كيفية تغير أبعاد الجسم . من ذلك مثلا أن سيقان الرضيع يكون طولها حـوالى خمس ما تصل اليه بعد ذلك من طول حين يبلغ هذا الرضيع مرحـلة الرشد ، ولكن هذه السيقان تأخذ ابتداء من الأسبوع الثامن فى النمو بمعدل متزايد . وعلى العكس من هذا نجد الراس والوجه ينموان ببطء أكبر من سائر الجسم ، ولو أن حجم الجمجمة وشكلها يتغيران تغيرا له أهميته . واذا كان الطول الاجمالى للراس والوجه عند الجنين البالغ من العمر ثلاثة أشهر عبارة عن ثلث الطول الاجمالى للجسم ، فان هذا الطول يكون عند الولادة أقل من الربع ، وفى الرشد حوالى العشر (69) (انظر شكل رقم (٦)) .

---

(١) الرطل يساوى ٤٥٣٦ر٠ كيلو جرام .



٢٥ سنة ـ ١٢ سنة ـ ٦ سنين ـ سنتان ـ مولود ـ ٥ شهور ـ شهران
شكل رقم ٦
يوضح التغيرات فى شكل الجسم وأبعاده قبل الميلاد وبعده

تطور نمو الهيكل العظمى :

كل عظام الجسم تنشأ عن نسيج غضروفى طرى يزداد بمرور الزمن صلابة أو تحولا الى مادة عظمية بسبب ترسبات by the deposition of minerals. المواد المعدنية . والتصلب العظمى عملية تبدأ خلال فترة ما قبل الميلاد وتستمر بالنسبة لبعض العظام الى الطفولة المتأخرة . ولأن معظم عظام الرضع لا تكون قد تصلبت ، نجدها أكثر طراوة وأكثر قابلية للانثناء وأكثر استجابة لشد العضلات وضغطها ، وأكثر تعرضا للنشوه من عظام الأطفال الكبار والراشدين . لكنهم مع ذلك لحسن الحظ أقل تعرضا للكسر .

على أن مواعيد التصلب ومعدلاته تتفاوت بتفاوت عظام الجسم وبتفاوت الافراد . من ذلك مثلا أن بعض عظام اليد والرسغ تتصلب فى وقت مبكر من الحياة ، كما انه ما أن تنتهى السنة الأولى من الحياة ، حتى نجد أن ثلاثة ، من مجموع قدره ٢٨ عظمة باليد والرسغ ، قد نمت وتطورت . لكن أجزاء أخرى من الجهاز العظمى تتصلب فى وقت متأخر بعد ذلك . من ذلك أن جمجمة المولود الجديد تكون بها ستة مواضيع طرية غضة (اليافوخ) تتصلب تدريجيا ولا تختفى الا بعد أن يبلغ الطفل حوالى سنتين من العمر . على حين أن العظام الأخرى تنمو وتتطور الى وقت متأخر عن ذلك بعد (92) .

كذلك يتفاوت الافراد من حيث معدلات التصلب والنمو العظمى تفاوتهم فى سائر جوانب النمو الأخرى . كما أن الفروق الجنسية (وعلى التحديد تفوق البنات على الأولاد) من حيث النمو العظمى تكون قائمة

منذ الولادة وتظل تتزايد بتقدم العمر . كما أن الأطفال الزنوج يكونون فى العموم أكثر تقدما من الأطفال البيض (93) . . أضف الى ذلك أن الأطفال الذين تكون عظامهم اكثر دقة يكون معدل التصلب عندهم أكثر بطء . والعوامل الوراثية تؤثر تأثيرا واضحا فى معـــدل النمو العظمى ومواعيده الا أن المرض وأنواع الحساسية وسوء التغذية مع ذلك قد تؤثر جميعها فى عملية التصلب وتحدث بها الاضطرابات .

الأسنان :

البدايات الضئيلة للأسنان اللبنية تكون موجودة عند الجنين منذ سن ١٠ ــ ١٣ أسبوعا ، ولكن هناك مع ذلك مقدارا هائلا من التفاوت فيما بين الأفراد من حيث زمن بزوغ السن الأول . على أن هناك نسبة صغيرة جدا من الأطفال يولدون وعندهم سن أو أثنان من الأسنان ، بينما نجد بعضهم لايكون له من الأسنان شىء الى أن يزيد عمره على السنة . والسن الأول وهو عادة سن سفلى أمامى ، يبزغ عند بلوغ الشهر السابع فى المتوسط . والطفل المتوسط تكون له حين يبلغ السنة من العمر ستة أسنان ، ولكن المدى يتفاوت من صفر الى ١٢ شهرا (40) . ومواعيد بزوغ الاسنان غير مرتبط بكثير من أوجه النمو الجسمى (مثل الطول والوزن والكتلة العضلية) خلال فترة الرضاعة والطفولة . كذلك نجد البنات ــ هنا ، كما هو الحال بالنسبة لنمو العظام ، أكثر تفوقا الى حد طفيف من الأولاد من حيث تكون الأسنان ومواعيد بزوغها . كما أن العوامل الوراثية تؤثر كذلك فى ترتيب بزوغ الأسنان ومواعيد بزوغها ، كما تبين أن الأطفال الشرقيين والزنوج يكونون فى العادة أكثر تقدما فى ذلك من الأطفـــال القوقازيين (35 ,87) .

العضلات :

ولو أن المولود الجديد يخرج الى الحياة ولديه كل الألياف العضلية التى لن يزداد عددها فيما بعد ، الا أن هذه الألياف العضلية تكون صغيرة اذا ما قورنت بحجمه . ومع ذلك فان النمو يستمر فى طول العضلات وعرضها وسمكها حتى نجد أن وزن هذه العضلات قد تضاعف أربعين مرة على ما كان عليه عند الولادة بعد أن يبلغ الفرد مرحلة الرشد . والعضـــلات المخططة أو الارادية فى الجســـم لا تـكون واقعـــة تحت سيطرة الطفل تماما خلال السنة الأولى من الحياة . وهى تتعب بسرعة وتنفض عنها التعب بسهولة فى المراحل الأولى من نمو الاستجابات الارادية مثل الجلوس والمشى (92) .

وكما هو الحال بالنسبة للأسنان والعظام ، نجـد أن المجمـوعات

العضلية المختلفة تنمو بمعدلات متفاوتة ، وأن هناك اتجاها عاما يتلخص فى أن العضلات التى تكون قريبة من الرأس والرقبة تنمو مبكراً عن تلك العضلات المتصلة بالأطراف السفلى (النمو الرأس ذيلى) . وأخيراً نجد أن الأطفال الذكور تكون لديهم نسبة من الأنسجة العضلية أكبر مما يكون لدى الأطفال الاناث ، وأن هذا الفارق بين الجنسين يظل قائما بين الذكور والاناث عند كل الأعمار (33, 34).

الحاجات الأساسية

يولد الطفل وعنده عدد من الدوافع أو الحاجات الفيزيولوجية الأساسية التى لابد له من اشباعها حتى يحتفظ ببقائه . واغلب هذه الحاجات تشبع عادة عن طريق التنظيم الذاتى
in a self-regulatory manner من غير مشاركة ايجابية من قبل الطفل لكن هناك معذلك دافعان هما الجوع والعطش لا يشبعان (يختزلان) بصورة أوتومانيكية . ولهذا نجدهما ــ كما سيتبين فيما بعد ــ مرتبطان أرتباطا جوهريا بالتعلم الأولى المبكر عند الرضيع .

الحاجة الى الأوكسيجين :

تستقر عملية التنفس ، خلال الأيام الأولى من بعد الاولادة ، على مستوى شبيه بمستوى الراشد (70) كما ان الميكانيزمات المنعكسة (التى تنظمها درجة تشبع الدم بالأوكسيجين وثانى أوكسيد الكربون) تعمل من أجل تأمين تزويد المولود الجديد بما يكفى احتياجاته من الأوكسيجين.

على أن التنفس غير المنتظم الضحل امر عادى فى العادة عند المولود الجديد ، وليس امارة على سوء قيام ميكانيزمات التنفس بوظائفها . لكن التنفس الصاخب الذى يبدأ فجاة قد يكون أمارة على مرض فى الزور أو الربو أو أى عدوى أخرى ويكون فى حاجة الى رعاية طبية سريعة مباشرة (86) .

تنظيم درجة الحرارة :

درجة حرارة الطفل قد تبقى ثابتة الى حد كبير فى مرحلة ما قبل الولادة بسبب أنه يكون محاطا بالسائل الأمنيوتى الذى يحميه ويقيه . لكنه حين يخرج من الرحم بعد ذلك تميل درجة حرارته الى التغير بالتغيرات التى تحدث فى البيئة . فالمولود الجديد قد يتعرض للتيارات الهوائية وللتغيرات فى الطقس . وهو قد يركل بطانيته فيرفعها عن نفسه وبذلك قد يكون الطفل ملتفا متدثرا تماماً كما يريد له أبواه القلقان ،

وبذلك يشعر بازدياد الحرارة . أى أنه يكون أكثر تعرضا للعدوى المسببة للحمى مما كان عليه من قبل الولادة .

ثم ان حاجة الطفل الى أن يحتفظ بدرجة حرارة ثابتة نسبيا تتكفل باشباعها ميكانيزمات فيزيولوجية أوتوماتيكية ، وذلك فى داخل حدود معينة . لكنه اذا حدث وتجاوز الأمر هذه الحدود ، كما هو الحال فى الأمثلة السابقة ، وجدنا الدافع الى تنظيم الحرارة يزداد ويقوى ، ووجدنا الطفل يحتاج الى مساعدة خارجية تعينه على أن يعيد درجة حرارته الى السواء . وبالاختصار نقول انه يحتاج عندئذ الى أن يقوم والده بفتح النوافذ أو غلقها أو باضافة بعض الأغطية أو بانقاص بعضها ، أو اذا اقتضى الأمر باعطاء بعض العقاقير المناسبة .

الحاجة الى النوم :

ليست هناك فى الوقت الحاضر نظرية فيزيولوجية كافية تماما لتفسير الحاجة الى الراحة . والظاهر أن النوم عبارة عن وسيلة اخرى يقوم الجسم بتنظيم نفسه عن طريقها وتعينه على الاحتفاظ بالتوازن من حيث التكوين الكيميائى والعمليات الفيزيولوجية وبذلك يستبقى بواسطتها ما لديه من طاقة حتى يستخدمها فى أوجه النشاط المختلفة فيما بعد .

وكمية الزمن الذى ينقضى فى النوم تتناقص كلما تقدم الطفل فى العمر ، والمواليد الجدد يقضون فى المتوسط ٨٠ بالمائة من أوقاتهم فى النمو و٢٠ فى المائة فى اليقظة ، على حين ان أطفال السنة الأولى من العمر تكون فترات يقظتهم مساوية فى المتوسط لضعف فترات نومهم (14) .

كذلك يتغير نمط النوم وعمقه تغيرا سريعا خلال السنة الأولى . من ذلك أن الطفل المتوسط يظل خلال الأسابيع الثلاثة أو الأربعة الأولى من الحياة — ومعدل نموه عبارة عن سبعة أو ثمانية فترات نوم قصيرة فى اليوم . ثم اذا بلغ الطفل ستة أسابيع من العمر وجدناه يتحول الى فترتين أو أربع فترات نوم أطول . وببلوغ الأسبوع الثامن والعشرين نجد أن معظم الأطفال قد أصبحوا ينامون خلال الليل ، وقد أصبحوا من الآن والى أن يبلغوا حوالى السنة من العمر بحيث لا يحتاجون الا الى فترتين أو ثلاثة من فترات النوم القصيرة فى النهار (38) . كما أن نوم الليل يصبح أقل تعرضا للانقطاع والاضطراب كلما ازداد حظ الطفل من النضج وهذا أمر يؤدى الى راحة ملحوظة للأمهات المكدودات .

والفروق الفردية كبيرة من حيث حاجات النوم ، كما ان احتياجات الطفل الواحد قد تتفاوت من وقت الى وقت . والواقع أن هناك عوامل كثيرة تؤثر فى خاصية النوم وكميته . ففى خلال الشهور الأولى نجد أن

الاضطرابات المعدية أو البلل أو عدم الراحة الجسمية أو الضوضاء أو العوامل الانفعالية قد تعرقل النوم العميق . كما أن حاجة الطفل الى النوم أو الراحة يندر أن تشتد وتقوى بسبب أن الطفل ينام فى العادة بمقدار ما يحتاج ولا يستيقظ الا بعد أن يصيبه الراحة . ثم يتعين بعد ذلك على الطفل ان يتعلم النمط السائد فى الحضارة المتعلق بالنوم واليقظة، ولكن هذا أمر ليس بالمشكلة فى خلال السنة الأولى من الحياة .

الحاجة الى الاخراج :

حين تمتلىء أمعاء المولود الجديد ، تنفتح العضلات العاصرة فى الشرج انفتاحا منعكسا وتنطرد المحتويات . وكذلك حين تمتلىء المثانة ، تنفرج العضلة العاصرة urethral sphincters أتوماتيكيا . وهذه عمليات تكون غير ارادية تماما فى الطفولة المبكرة بسبب أن الجهاز العصبى العضلى اللازم للسيطرة الارادية لا يكون قد اكتمل بعد .

وهناك تغيرات أساسية فى أنماط الاخراج تحدث خلال السنة الأولى. كما أن عمليات النفض تكون فى العادة كثيرة التكرار متفرقة sporadic خلال الأسابيع القليلة الأولى ، مع وجود الفروق الفردية فى ذلك بالطبع ، الى أن يصل الطفل الى الأسبوع الرابع من عمره فيتناقص العدد عندئذ الى ثلاثة أو أربعة عمليات فى اليوم تتم أثناء اليقظة عادة . وعند بلوغ الأسبوع الثامن نجد أن الطفل المتوسط يقضى حاجته مرتين فى اليوم فقط الأولى تكون عند الاستيقاظ ، والثانية تكون أثناء عملية التغذية أو بقربها. وببلوغ الأسبوع السادس عشر نجد أنه قد أصبحت هناك فترة ثابتة تفصل بين التغذية وعملية الاخراج (38) .

والطفل المتوسط يبول عددا كبيرا من المرات فى خلال الأسابيع القليلة الأولى من الحياة بعد الولادة كذلك ، ولكن عدد مرات micturitions التبول يتناقص تدريجيا على حين يزداد الحجم فى كل مرة . بحيث ان فترة الجفاف قد تطول عند بلوغ الأسبوع الثامن والعشرين الى حد أن تصبح ساعة أو ساعتين . وعند نهاية السنة الأولى قد نجد الطفل يستيقظ من نومه جافا لم يبلل نفسه وأنه قد أخذ يضيق ذرعا بالقماط المبلل .

وتعلم كف الاخراج ، الى ان تحين اللحظة المناسبة والمكان المناسب اللذان تقبلهما الجماعة ، هذا التعلم يتطلب كف أو قمع استجابات من شأنها أنها كانت تحدث بصفة أوتوماتيكية فى بادىء الأمر . أى أن السيطرة الارادية ينبغى أن تحل محل الأفعال المنعكسة . وهذا يمثل

موضوعا للتعلم صعبا معقدا ، موضوعا يتطلب قدرا كبيرا من المهارة والصبر فى تناوله كما سنرى فيما بعد .

الجوع والعطش :

وهذان دافعان مختلطان أعنى أنه ليس من السهل الفصل بينهما عند صغار الرضع ، ولذلك سوف نناقشهما معا . كذلك نجد أن هذين الدافعين هما أهم الدوافع الأساسية عند المولود الجديد من الوجهة النفسية والاجتماعية ، بسبب أن اشباعهما يتوقف على المساعدة التى يتلقاها الطفل من غيره ، بدلا من أن يتوقف على نشاط انعكاسى أوتوماتيكى . ولو أنه لم يحدث اختزال للجوع والعطش عند الرضيع لترتب على هذا أن تزداد التوترات حدة وعنفا حتى تؤدى الى قدر كبير من النشاط البدنى . ولذلك فان هذه الدوافع تلعب دورا هاما فى التعلم المبكر عند الرضيع . وفيما يلى نرجع باختصار التغيرات فى الحاجة الفزيولوجية الى الطعام وفى أنماط التغذية خلال السنة الأولى . أما مناقشة ما يترتب على موقف التغذية من نواحى التعلم الاجتماعى الواسعة والعلاقات الاجتماعية الأولى عند الرضيع فسوف نرجئها الى الفصل السادس .

وتشير البيانات التى جمعت عن المواليد الجدد الأمريكيين الذين كانت تتم تغذيتهم بحسب الطلب أن الطفل يتناول فى المتوسط سبع رضعات أو ثمانية فى اليوم . ثم ان هذا العدد ينقص الى خمسة أو ستة رضعات عند بلوغ الأسبوع الرابع . وعندئذ يكون متوسط ما يتناوله الطفل العادى مقدارا يتراوح بين ١٨ أوقية و٢٥ أوقية ، ولكن هذا المقدار يزداد الى ٣٥ أوقية حين تصل عمره الى ٦ أسابيع أو ثمانية . وفى خلال الأسابيع القليلة التالية يزداد تناقص عدد الرضعات على الرغم من أن كمية ما يتناوله من الطعام لا تتغير تغيرا ذا دلالة (38) .

وفى المجتمع الأمريكى نجد أن الطعام الصلب يدخل عادة فى غذاء الطفل الرضيع حين تصل سنه الى حوالى عشرين أسبوعا ، على حين أن الحبوب والخضروات قد تصبح جزءا منتظما من غذاء الطفل عند وصوله سن الأربعين أسبوعا . ثم انه حين يصل الى تمام العام يصبح نظام الوجبات الثلاثة أمرا مستقرا فى حياته ، كما انه قد يبدى تفضيلا واضحا لأنواع معينة من الأطعمة . كذلك نجد أن موعد فطام الطفل والأسلوب المتبع فى ذلك يختلف من حضارة الى حضارة .

تطور النمو الحسى

لا يستطيع الرضيع أن يتعلم الا ان كان يستقبل المعلومات من بيئته. وهو يقوم بذلك من خلال حواسه ـ البصر والسمع والذوق والشم واللمس . وقد بذلت جهود ومحاولات عدة لتفحص الوظائف الحسية عند ولادة الطفل ، ولكن هذه المحاولات واجهتها عدة صعاب هائلة ولذلك ظلت معرفتنا بالقدرات الحسية عند المولود الجديد محدودة . وفى الفقرة التالية ، سوف نقوم باستعراض موجز لبعض الحقائق التى لها نصيب لا بأس به من التدعيم والأفضل التخمينات المتصلة بتطور النمو الحسى عند المولود الجديد وفى خلال السنة الأولى .

البصر :

الميكانيزمات العصبية الرئيسية تبدأ فى الظهور فى الأسبوع الثالث من الحياة قبل الولادة . ومع ذلك نجد الطفل يولد والجهاز العصبى العضلى المتعلق بالبصر لم يكتمل بعد . ولا بد لنا لكى نقدر الحساسية البصرية عند الرضيع ن أن نقوم بملاحظة استجاباته للمنبهات البصرية .

١ ـ منعكس الحدقة (انقباض الحدقة استجابة للضوء) ، ويلاحظ حتى عند الأطفال الذين يولدون قبل الأوان ، ويكشف لنا عن أن المولود الجديد يكون حساسا للاختلافات فى شدة التنبيه البصرى . والاستجابة عند الولادة تكون استجابة ناقصة ، لكنها لا تلبث أن تصبح كاملة خلال الأيام القلائل من الحياة خارج الرحم (72, 73) . وفى بادىء الأمر لا يتيسر استثارتها الا بالمنبهات القوية ، ولكننا نجد أننا نصبح فى حاجة الى شدة أقل كلما تقدم بالطفل العمر .

٢ ـ حركات المتابعة البصرية (ملاحقة المنبه بالعينين) ، وذلك استجابة لبقع ملونة متحركة تسقط على شاشة فوق الرأس ، تبين لنا أن الرضع يستطيعون التمييز بين الألوان مع أن اعمارهم لا تزيد بعد على خمسة عشر يوما . كذلك نلاحظ أن المنبهات البصرية المتحركة مثل الأضواء تستثير استجابات المتابعة البصرية أيضا (17) .

٣ ـ بناء على أفضل البيانات الميسورة لدينا (92) . نقول ان التآزر والتجميع الصرى فى العينين convergence, coordination ، وهما عمليتان لازمتان من أجل التثبيت وادراك العمق ، لا تكونان موجودتين عند الميلاد ولكنهما تظهران بعد ذلك بعدة ساعات على مستوى بدائى .

أما التجميع البصرى convergence الحقيقى أو تثبيت العينين على شيء واحد فيحدث لأول مرة عند الأسبوع السابع أو الثامن . وهو يتم فى بادىء الأمر بسلسلة من الحركات الاهتزازية التى تزول بالتدريج ويحل محلها تجميع بصرى مستمر سلس .

٤ — العضلات الهدبية (ciliary muscles) عند المولود الجديد ليس لها حظ كاف من النضج يسمح بالتكيف البصرى الكامل (perfect accommodation) وهو تعديل سمك عدسة العين بحيث تسقط الأشعة الضوئية فى البؤرة المناسبة من الشبكية . ولذلك لا نظن أن المولود الجديد يدرك الصور واضحة كما يدركها الطفل الذى بلغ عمره عاما كاملا .

ومع ذلك فان تكوين العينين ووظيفتها تتحسن وتكتمل بسرعة بعد الولادة .

فعند بلوغ الشهر يتمكن الرضيع من رؤية الأشكال المعقدة ومن ادراك الفرق بين رقعة مربعة من اللون الرصاصى ومربع آخر يتألف من أشرطة عرضها ١/٨ بوصة (29, 30) . وقد قام فرانتز بسلسلة من التجارب الفذة على صغار الرضع درس فيها مشكلة طريفة هى «ماذا يرى الرضع؟» فى هذه الدراسات كان الرضيع يرقد فى مهده فى الغرفة والمثيرات تتدلى من السقف ، والملاحظ يرقب عينى الرضيع من خلال ثقب للرؤية فى السقف ويسجل طول الفترة التى يحملق فيها الرضيع فى الشيء .

ولكى يتبين ما اذا كان الرضيع يستطيع أن يدرك الفرق بين رقعة الطاولة وبين مربع أسود ، كان الباحث يقدم له كلا من المثيرين على السقف ليقوم الملاحظ بدراسة مدى طول الفترة التى يقضيها الطفل فى التحديق فى كل منهما . فلو أن الرضيع حدق لفترة طويلة الى حد ذى دلالة فى رقعة الطاولة (وهذا هو ما يحدث فى حالة أغلب الرضع) استنتج المجرب أن الرضيع يفضل رقعة الطاولة وأنه يستطيع أن يدرك الفروق بين هذه المثيرات . وباستخدام هذه الطريقة تبين فرانتز أن معظم الرضع يفضلون فيما بين الأسبوع الأول والخامس العشر من العمر أن يحملقوا فى الأنماط المعقدة (رقعة الطاولة ولوحة النيشان) أكثر من المثيرات البسيطة (من قبيل الدائرة والمربع والمثلث) . وعلى الرغم من أن لوحة النيشان ورقعة الطاولة تفضلان الصليب او المربع ، الا أن معظم الرضع يتحولون من تفضيل النمط المخطط على لوحة النيشان خلال الأسابيع الثمانية الأولى



شكل رقم ٧

المنحنى ا يمثل مدة تثبيت الرضيع فى الاعمار المختلفة على الشكل رقم ا
المنحنى ب يمثل مدة تثبيت الرضيع فى الاعمار المختلفة على الشكل رقم ب
المنحنى حـ يمثل مدة تثبيت الرضيع فى الاعمار المختلفة على الشكل رقم حـ

من الحياة الى تفضيل لوحة النيشان على المثير المخطط بعد بلوغ الأسبوع الثامن من العمر .

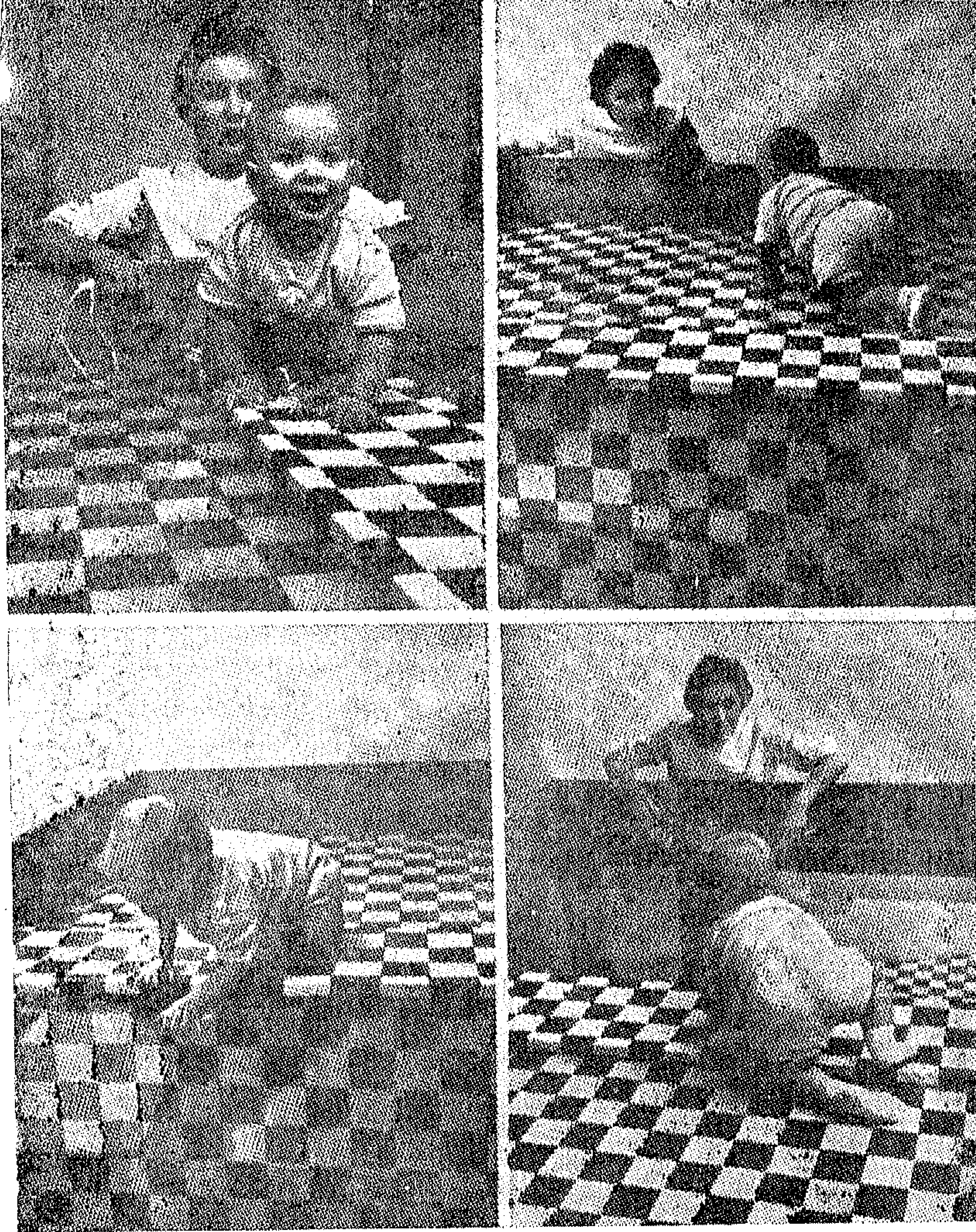
وفى تجربة ثانية ، قدمت ثلاثة أشياء مسطحة لها أرضيات وردية الى الطفل (أنظر شكل ٧) كان أحد هذه الأشكال وجها وكان الثانى يتضمن ملامح الوجه ولكن بعد أن بعثرت فى غير ترتيب .

وأما المثير الثالث فكان يحتوى بقعة سوداء . ثم عرضت هذه المثيرات الثلاثة ، بعد المزاوجة بينها على كل نحو ممكن ، على ٤٩ رضيعا تراوحت أعمارهم بين ٤ أيام و٦ شهور . وخرجت النتائج متشابهة عند كل الأعمار : كان الرضع ينظرون لأطول فترة الى الوجه الصحيح الحقيقى ثم لفترة أقل الى الوجه المبعثر وتجاهلوا بصفة عامة الرقعة السوداء . وهكذا يبدو أن هناك تفضيلا غير متعلم للمثيرات التى تكون منمطة أو معقدة أو متنوعة فى مقابل المثيرات البسيطة والمتجانسة نسبيا ، وهذه نتائج وجدت تأييدا من التجربة التالية .

عرض على الرضع عدد من المثيرات ، الواحد بعد الآخر ، وهى وجه انسان ، لوحة النيشان ، ورقعة من مادة مطبوعة وهذه كلها مثيرات منمطة ثم عدد آخر من المثيرات هى دوائر حمراء او صفراء او بيضاء . وتبين أن الوجه يجتذب أطول فترات التحديق تليه الرقعة المطبوعة او المنقوشة ، تليهما لوحة النيشان وأخيرا الدوائر الملونة الثلاثة التى كانت أقلها « تسلية » للطفل .

والنتائج السابقة تتفق مع نتائج أخرى (10) ، وهى تبين بوضوح أن الرضيع الصغير قادر على أن يرى أنماط معقدة وأنه يفضل بالفطرة على ما يبدو ، هذه الأنماط المعقدة على المثيرات البسيطة المتجانسة .

وقد استخدم تفضيل الرضيع للأنماط المعقدة لتقدير مبلغ حدة البصر عند الرضيع . قدمت للرضيع سلسلة من الأنماط التى تتألف من أشرطة بيضاء وسوداء بعد أن زاوجنا بين كل نمط منها وبين مربع رمادى من نفس درجة النصوع . وكان عرض كل شريط يتناقص بالتدريج من نمط الى النمط الذى يليه ، فتبين أن عرض أضيق الأشرطة التى يفضلها الرضيع تتناقص باطراد كلما تقدم العمر بالطفل ، خلال الاشهر الستة الاولى . ولعله مما يجدر بالملاحظة هنا أن الأطفال فى الشهر السادس من العمر يستطيعون رؤية الأشرطة التى يبلغ عرضها ١/٦٤ من البوصة على بعد عشرة بوصات من العين .



شكل رقم ٨

يمثل « الهوة البصرية » التي استخدمت لبيان أن الرضيع لديه القدرة على أدراك العمق وتجنب المنحدرات وهو بعد في الشهر السادس من عمره .

وهذه النتائج تشير أو توحى بأن الجهاز البصرى للانسان ينضج بسرعة جدا خلال الشهور الستة الأولى وأن الطفل الرضيع قادر على أن يرى الى حد أكبر مما كنا نعتقد الى الآن (29) .

الاستجابات لادراك العمق :

الجانب الثانى من الادراك البصرى عند الرضيع يتضمن شيئا لعله نوع من التجنب غير المتعلم للمثيرات التى توحى بتغير مفاجىء فى العمق (41) .

وضع الرضع فى احدى الدراسات على ممر متوسط يمتد على جانبيه لوحان من الزجاج القوى . أما على الجانب الأول فقد وضع نمط مثل نمط الاقمشة (مثل رقعة الشطرنج) مباشرة تحت الزجاج . وأما على الجانب الآخر فقد وضع هذا النمط النسيجى تحت الزجاج بكثير . حتى يوحى بذلك بخداع العمق (أعنى أن الراشد يدرك شيئاً من العمق فى هذا الموقف) . وقد سمى الباحثون هذا الموقف « بالهوة البصرية » visual cliff بسبب أن الفرق بين الجانبين كان يبدو وكأنه هوة سحيقة (أنظر شكل رقم ٨) .

وتبين أن الرضع فى الشهر السادس من العمر والحيوانات terrestrial الارضية يتجنبون الجانب الذى يبدو وكأن به ، هبوطا أو منحدرا . ولم يكن يفيد وقوف الأم عند الجانب العميق من الجهاز وتشجيعها للطفل على أن يعبر اليها اذ كان معظم الأطفال يحجمون عن الاقتراب ولو أن لوح الزجاج القوى كان يجعل العبور أمرا مأمونا غير خطر (41) .

أن من غير الممكن أن نستخلص أن ادراك الطفل للعمق وتجنبه للجانب « العميق » أمر غير مكتسب ، بسبب أن هؤلاء الرضع كانوا فى الشهر السادس من العمر عند اختبارهم ، أعني أنه كانت لديهم فرصة لتعلم أن بعض أنماط المثيرات تبين البعد عن العين . لكن البحث المنصب على الحيوانات يبين أن بعض الفصائل الحيوانية (مثل الدجاج والعنز) قادرة على ادراك العمق خلال اليوم الأول من الحياة .

والخلاصة أن التجارب التى وصفناها سابقا توحى بأن بعض جوانب الادراك البصرى غير متعلم ، وأن البعض الآخر ينمو ويتطور فى وقت مبكر خلال السنة الأولى .

السمع :

جهاز السمع يكون على حظ من التطور والنمو عند الولادة يكفى لقيامه بوظيفته . ولكن المواليد الجدد مع ذلك قد تكون قدرتهم على السمع ضعيفة نسبيا خلال الأيام الأولى من الحياة بعد الولادة — ولعل السبب فى هذا وجود المخاط فى الأذن الوسطى أو انسداد القناة السمعية الخارجية . وهم يستجيبون بصفة عامة استجابة قوية للتغيرات التى تطرأ على شدة الأصوات ومدتها ، لا للتغيرات فى الحدة (pitch) ، أو النغمة . وهكذا نجد أن المثيرات العالية تؤدى الى حركات بدنية أكثر ، والى اغلاق للجفنين بدرجة أكثر ، والى تغيرات فى معدلات التنفس . اضف الى ذلك أن الأصوات التى تستمر ١٥ ثانية تؤدى الى حركات بدنية أكثر ، والى معدلات تنفس أسرع مما تؤدى اليه الأصوات التى تستمر ثانية واحدة فقط (88) . ومن جهة أخرى نجد أن المثيرات التى تدوم فترات أطول — خمس دقائق مثلا — قد تكف النشاط . والظاهر أن « المثير السمعى يطلق فى بادىء الأمر بضعة استجابات ظاهرة معينة ، ثم اذا استمر المثير ، توقفت أوجه النشاط الظاهرة ولم يعد هناك الا قدر من الحركة أقل مما قد يحدث فى فترة ليس فيها شىء من الاثارة التجريبية . » (73, 237) .

لقد كان يظن عموما أن المواليد الجدد لا يمكنهم أن يميزوا بين صوتين من ذبذبتين مختلفتين . لكن دراسة حديثة استخدم فيها خمسون مولودا جديدا يتراوح عمرهم بين يوم واحد وخمسة أيام تشير الى أن الرضيع يستجيب استجابات مختلفة للنغمات التى تختلف من حيث الذبذبة (أى من حيث الحدة) . وذلك أن صوتا من ذبذبة معينة ظل يوجه ويقدم مرة بعد مرة الى أن توقف الرضيع عن اظهار أى استجابة حركية له . وعندئذ قدم صوت نقى من ذبذبة مختلفة (ولكن من نفس الشدة) . فتبين أن كثيرا من الرضع أظهروا عند ذلك حركة متزايدة وازديادا فى دقات القلب ، مما يشير الى أن النغمة الجديدة تم ادراكها على أنها مختلفة عن النغمة الأصلية . بل لقد استطاع رضيع واحد أن يميز بين نغمتين احداهما تتألف من ٢٠٠ ذبذبة بالثانية والأخرى تتألف من ٢٥٠ ذ/ث . وهو فرق يكاد يساوى خطوة واحدة فى السلم الموسيقى (12) .

الشم :

يقرر بعض الباحثين أنهم لاحظوا استجابات متفاوتة تصدر عن الرضيع للروائح السارة والروائح غير السارة (أى الامتصاص استجابة للروائح السارة مثل زيت الينسون anise oil والتقزز والابتعاد

بالوجه بعيدا عن الروائح غير السارة مثل الامونيا) ومع ذلك فان هـذه الفروق طفيفة ومتغيرة الى حد كبير . كما أنه يبدو أن المولود الجديد لا يبدى الا قدرا ضئيلا من التمييز (أو لايبدى شيئا من التمييز على الاطلاق) بين الروائح الضعيفة أو غير المتميزة . ومع ذلك فان وجود الروائح قد يثير قدراً أكبر من النشاط من الهواء النقى ، كما أن درجات التشبع العالية بالروائح قد تثير قدرا أكبر من النشاط (25, 74).

الذوق :

المواليد الجدد لا تختلف ارجاعهم لمحاليل الملح والسكر وحامض الليمون (citric acid) والكينين والماء المقطر (بوصفه عاملا ضابطا) حين توضع على ألسنتهم ، مما يؤكد أن حساسيتهم من حيث الذوق قليلة . والظاهر أن هذه الحساسية تنمو وتتطور بسرعة مع ذلك بسبب أن الأطفال لا يلبثون خلال الاسبوعين الثانيين من العمر أن يستجيبوا استجابات ايجابية (امتصاص) للسكر ، وسلبية (تقزز) للكينين وحامض الليمون (74) .

كذلك لاحظ أحد المجربين أن المواليد الجدد يمتصون حين يعطون اللبن أو الجلوكوز أو اللبن الحامض أو الماء المعقم ، ولكنهم يكفون عن هذه الاستجابة اذا ما أعطوا محاليل الملح . أضف الى ذلك انه لاحظ أن « الرضيع الممتلىء بعض الشىء يملك من القدرة على التمييز مالا يملكه الرضيع الجائع الى درجة كبيرة » (57) .

الحساسية الحرارية :

يرتفع مستوى النشاط عند المولود الجديد حين يكون الجو باردا ، ويهبط أو ينخفض حين يكون الجو دافئا . والدراسات التجريبية تبين أن الرضع يستجيبون للتغيرات فى درجة الحرارة التى تبلغ خمس أو ست درجات والتى تطرأ على الأشياء التى تلامس سيقانهم (أسطوانات يمكن تسخينها أو تبريدها عن نقطة محايدة مقدارها ٣٣ درجة مئوية (20) أما المثيرات الباردة (التى يكون متوسط درجة حرارتها ١١ أو ١٢ درجة مئوية) التى توجه الى السيقان فتثير الامتداد والانبساط ، على حين أن تحرك الرأس وتزايد سرعة التنفس وعدم انتظام النبض كانت تتبع تنبيه الجبهة بالبرودة (74) .

وكذلك تتبدى الحساسية الحرارية المبكرة فيما تبين من أن معظم الرضع يتلوون ويرضعون فى غير انتظام ان كان اللبن اكثر دفء من ٥٠ درجة مئوية أو أبرد من ٢٣ درجة مئوية (57) . وهناك بالطبع فروق فردية كبيرة فى الحساسية للدفء والبرودة .

الحساسية الحركية العضلية

للمواليد الجديدة حساسية عالية للتغيرات التى تطرأ على الوضع المكانى للجسم . فلو أن الرضيع سقط بعد أن كان فى وضع الجلوس ، أو حمل ورأسه الى أسفل ، أو هززناه كثيراً لوجدناه يقوم بتعديل عام لوضعه . وادارة الجسم أو وضعه فى الانبطاح prone placement على منضدة قد يؤدى الى النستاجموس nystagmus (تذبذب العينين) أو الى حركات بالرأس . والمواليد الجدد كذلك يقومون بحركات « خطو » تبادلية اذا ثبتوا فى وضع القائم ، بحيث تستقر أقدامهم على سطح مستو . وهذه الاستجابات الهامة التى تصبح فيما بعد متضمنة فى الاحتفاظ بوضع القائم والمشى تكشف عن أن الرضيع يستجيب للتنبيه الصادر عن أعضاء الحس الموجودة فى عضلاته ، وفى القنوات نصف الهلالية بالأذن (وهى الأعضاء المختصة بحفظ التوازن) .

الألم :

ظاهرة الحساسية للألم مختلفة بعض الشىء عن سائر أنواع الحساسية الأخرى . هى تختلف أولا عن البصر والسمع والشم فى أنه ليست هناك فيما يبدو مناطق موضعية فى المخ تقوم باستقبال التنبيه المحدث للألم وبتحقيق التكامل فيه . ثم ان الخبرة التى يسميها الراشدون بالألم تعتمد اعتمادا كبيرا على التعلم . وسوف نرجىء تفصيل القول فى هذه النقطة الى فقرة تالية (انظر فقرة الألم والقلق فى الفصل الرابع) .

وعلى الرغم من أنه ليست لدينا معلومات منظمة عن الحساسية للألم عند الرضع ، الا أن الأدلة الميسورة توحى بأن الحساسية للألم تكون موجودة قائمة الى درجة ما عند الميلاد ، وأنها تزداد حدة خلال الأيام القليلة الأولى من الحياة بعد الولادة . مثال ذلك أن عدد منبهات الألم (وخزات الدبوس) اللازمة لاحداث استجابة سحب المنقطة التى يقع عليها التنبيه (وهذه تعنى الاستجابة الاصيلة للألم) تتناقص فيمابين الولادة واليوم الثامن (80, 81) .

ولعل هناك ، كما سبق أن أشرنا ، فروقا تكوينية بين الرضع فى

الحساسية للألم (63) ، منها أن الاناث أكثر حساسية من الذكور . والألم يلعب ، كما سنرى فيما بعد ، دورا هاما فى اكتساب الطفل للمخاوف والقلق ، بحيث ان الفروق الفردية فى الحساسية للألم ، وهى فروق يمكن الكشف عنها وتبينها فى وقت مبكر من الحياة ، قد تفسر لنا تفسيرا جزئيا ما نجده من فروق فردية بين الاطفال الاكبر سنا من حيث قابلية التعرض للخوف .

القدرات على الاستجابة

لما كان تطور النمو الحسى عند الرضيع لا يمكن تقديره الا بملاحظة استجاباته الظاهرة لأنواع مختلفة من المثيرات ، فقد ناقشنا فى الفقرة السابقة بعض القدرات الاستجابية عند المولود الجديد . ولذلك فان القارىء لابد أن يكون على علم الآن بأن الرضيع يستطيع ، حتى عند الولادة ، أن يقوم باستجابات حسية وحركية معقدة . ومن المعقول لذلك أن نفترض ان هذه الأنماط السلوكية غير متعلمه ، أعنى أنها تظهر على الرغم من انعدام الفرص لتعلمها أو للتدرب عليها . كما أنه من الواضح أنها نتائج تغيرات بيولوجية فى الكائن العضوى ، بما فى ذلك ازدياد الحجم وتعقد الجهاز العصبى المركزى والنمو التشريحى والفيزيولوجى العام . مثال ذلك أن الأجنة فى بطون أمهاتها لا ترضع لتحصيل الغذاء ، الا أن كل الرضع تقريبا مع ذلك تقوم بحركات امتصاص حين يتم تنبيه شفاهها أو خدودها . كذلك نجدان حدقتى المولود الجديد تنقبضان استجابة للضوء الساطع على الرغم من أنه لم يسبق له أن خبر هذه المثيرات قبل ولادته.

على أن أوجه النشاط لا تنشأ جميعها بهذه الصورة ، ولا بد لنا من أن ندرك أن النشاط قد يكون تلقائيا كما هو الحال فى النوم ، أو قد ينشأ النشاط من استثارة حاجة قوية مثل الجوع أو الألم (95) . أضف الى ذلك ، أن بعض الاستجابات غير متعلمة ، مثل الأفعال المنعكسة لبعض المثيرات المعينة (مثل استجابة الامتصاص لتنبيه الشفاه باللمس) على حين أن بعض الاستجابات الأخرى تكون متعلمة (مثل الامتصاص لرؤية زجاجة الرضاعة) .

والقائمة التالية تحتوى على عدد قليل من الاستجابات المستمدة من مجموعة الاستجابات التى تكون فى مقدور المولود الجديد وهى مجموعة كبيرة الى حد مذهل . وقد سبق أن قام دنيس Dennis (21) باستعراض وتصنيف تام لهذه الجعبة التى تكون عند المولود الجديد ، كما قام مان (68) وطوسون (91) بتلخيص لهذه القوائم .

ولكثير من استجابات المولود الجديد [منعكس الحدقة ، والامتصاص، وحركات التوجه الراسى — الفمى (حركات « البحث » استجابة للتنبيه) الابتلاع ، فتح العينين واغلاقهما ، البكاء ، السعال ، القيء ورفض الطعام الاشاحة بالوجه حين يؤذى ، اتخاذ أوضاع الراحة والنوم] وظيفة المعاونة على البقاء ، كما أنها استجابات غير متعلمة . وهى تسهل التوافق البدنى للرضيع فى بيئته الجديدة ، وتحفظ عليه صحته ، وتجنبه الى حد ما المثيرات المؤذية أو الضارة .

وبالاضافة الى ذلك هناك استجابات أخرى كثيرة موضعية ، وهذه تشمل : ١ — الارتعاش استجابة للطعم المر ، ٢ — موازنة الرأس بفعل التنبيه الصادر عن التغير فى وضع الجسم ، ٣ — ثنى الذراع حين توخز اليد بدبوس أو حين تصفع اليد ، ٤ — منعكس القبض (اطباق اليد بقوة ومثيره تنبيه الاصبع أو راحة اليد باللمس) . ويكون قويا جدا عند الولادة لكنه يضعف بعد الأسابيع القليلة الأولى ، ٥ — منعكس بابنسكى Babinski (مد ابهام القدم وانتشار بقية أصابع القدم الى الخارج حين يحك باطن القدم) ، ٦ — وعند الذكر انتصاب القضيب وارتفاع الخصيتين نتيجة لتنبيه المناطق الداخلية من الفخذين .

على أن التآزر بين أجزاء كثيرة من الجسم يكون متضمنا فى الاستجابات العامة عند المولود الجديد وهذه الاستجابات تتضمن : ١ — حركات الجذع (التلوى twisting, squirming ، احديداب الظهر arching the back وسحب المعدة الى الداخل ، ٢ — اهتزازات الجسم ، ٣ — الارتعاش ، ٤ — حركات الزحف ، ٥ — استجابة التفزز وتتكون من قذف الذراعين الى الخارج والقاء الرأس الى الخلف ، ومد الساقين وهى استجابة قد تحدث للاصوات العالية والسقوط وللتنبيه بالحرارة أو البرودة .

تطور النمو الحركى فى السنة الأولى

بالاضافة الى الاستجابات التى تكون موجودة عند ولادة الطفل ، تظهر عدة أنشطة حركية جديدة وتصبح جزءا من قدراته خلال السنة الأولى . وبعض هذه الأنشطة تظهر مستقلة عن التعلم ، أعنى من غير أن تتوقف على تعلم أو تدريب سابق . ومن الواضح أن الرضيع يصبح قادرا على القيام بهذه الاستجابات ويقوم بها نتيجة لعملية النضج التى تطرأ على بعض الأنسجة العصبية المعينة ونتيجة تعقد الجهاز العصبى المركزى واتساعه ونتيجة لنمو العظام والعضلات . على أن هذه الأنماط من السلوك

التى يبدو أنها غير متعلمة كثيرا ما تتحسن ويزداد حظها من التآزر والدقة والانضباط بعد التدريب .

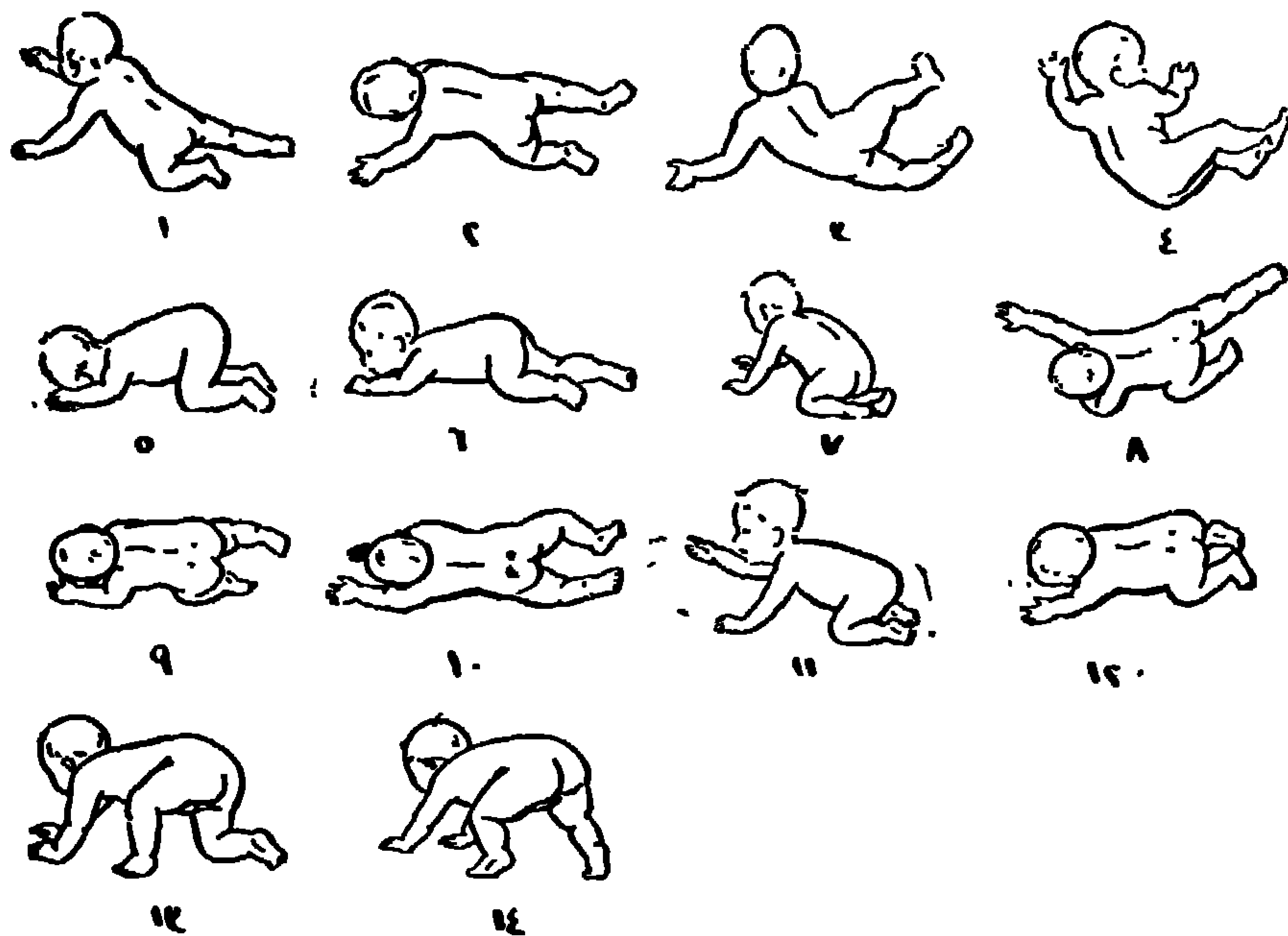
وسيكون تأكيدنا فى هذا الفصل على مجرد التطورات فى الحـــركة ومحاولة الوصول الى الأشياء والامساك بها . ولن نحاول أن نسترجع كل أشتات الاستجابات المتنـــوعة فى خلال السنة الأولى . ونقــول ان القوائم الكاملة لهذه الاستجابات يمكن أن يرجع اليها القارىء فى كتب جيزل وآماترودا (37) وماك جرو (66) .

الحركة :

الجلوس : الجعبة الحركية للمولود الجديد لا تتضمن أى وضـــع للجلوس الانعكاسى ، ومع ذلك فان القدرة على الجلوس تتطور وتنمو مبكرا (6, 22, 37, 82) وبصفة عامة نجد الرضع يتمكنون من الجلوس لمدة دقيقة بمساعدة غيرهم عند بلوغ الشهر الثالث أو الرابع ، ثم اذا بلغوا الشهر السابع أو الثامن تمكنوا من الجلوس بدون مساعدة . وعند التمكن من الجلوس ، يحدث تقدم سريع حتى أننا لنجد ان الرضع يتمكنون عند بلوغ الشـــهر التاسع من الجلوس فى استقلال لمـدة عشر دقائق أو أكثر (37) .

الحبو والزحف : قام ايمز Ames (1) بتحليل صور سينمائية للحبو والزحف عند عشرين رضيعا واستخلص من ذلك أن هناك ١٤ مرحلة فى تطور نمو هذه الأنشطة (انظر شكل ٩) . صحيح أن هناك فروقا فردية عظيمة من حيث الأعمار التى يصل عندها الرضع هذه المراحل المختلفة ولكن الشىء الصحيح هو أن كل الأطفال يمرون خلال نفس هذه السلسلة المتتابعة .

أما المرحلة الأولى وهى دفع احدى الركبتين الى الامام والى جوار الجسم ، فقد ظهرت عند نصف الرضع عند الاسبوع الثامن والعشرين أو قبل ذلك . وكانت السن الوسطى median للحبو (أى التحرك بشرط أن تكون البطن ملتصقة بالارض) ٣٤ أسبوعا . وفى هذه السن نجد عضلات الجذع والذراعين والساقين لا يكون لها قدر كاف من القوة أو التآزر يسمح بتحمل وزن الجسم . ثم نجد الرضع يبدأون بعد ذلك فى الزحف على اليدين والركبتين ، وهذا النشاط يتطلب تآزرا جديدا وتوازنا جديدا ، ويحدث عند سن وسطى مقدارها ٤٠ أسبوعا ، على حين أن الزحف على اليدين والقدمين ، وهى المرحلة النهائية من التقدم للأمام فى وضع الانبطاح ، يتحقق عند سن متوسطة مقدارها ٤٩ أسبوعا.



شكل رقم ٩

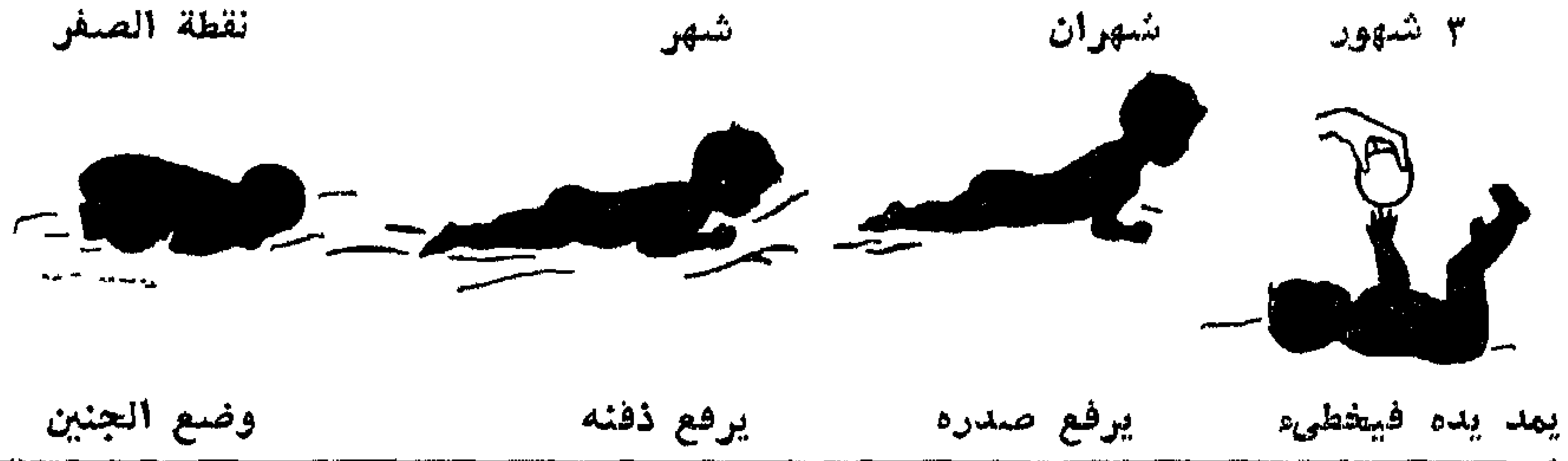
لبيان المراحل الاربعة عشرة المؤدية الى التحرك للامام عند الرضيع (مأخوذة عن آيمز)

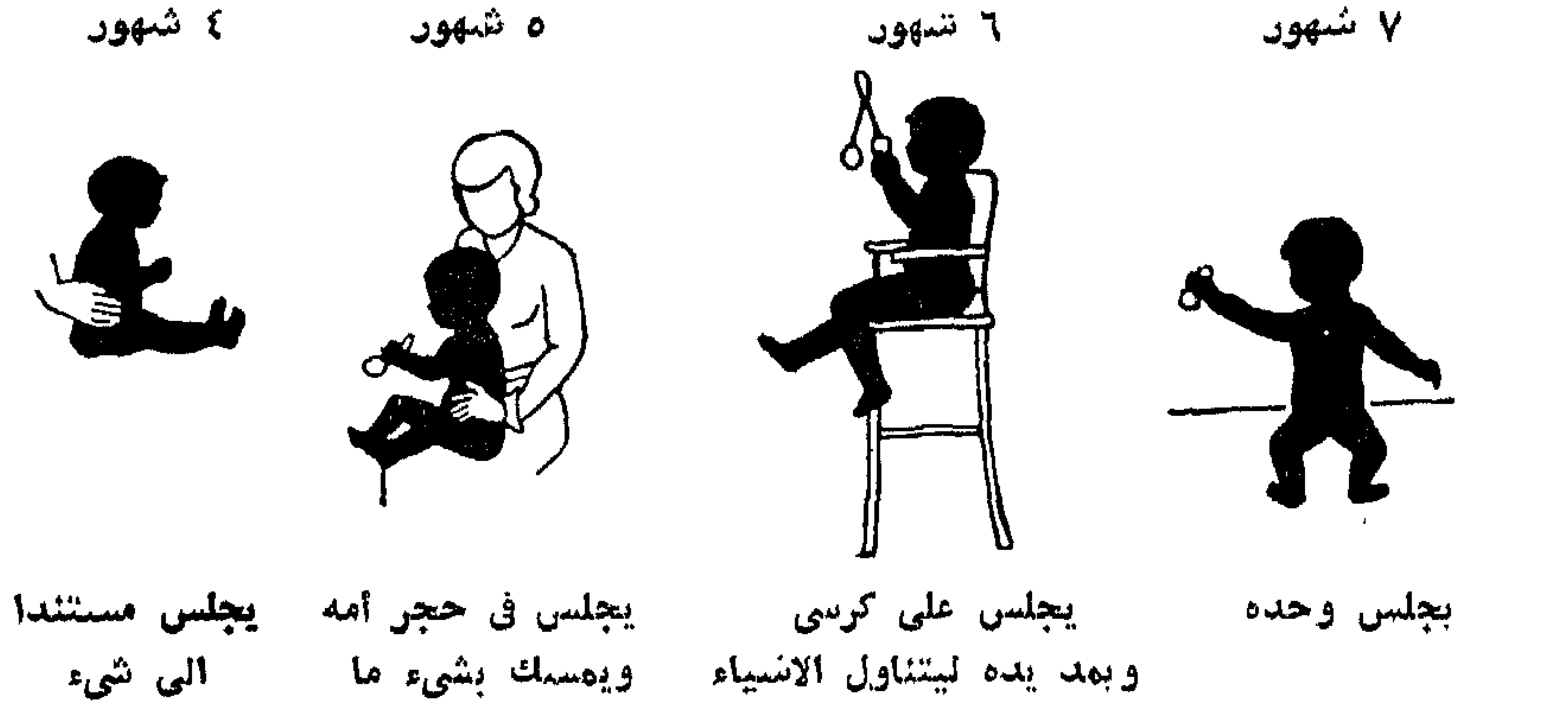
واذا كان بعض الرضع يتمكنون من تجاوز مرحلة أو مرحلتين من مراحل التطور هذه ، فان جميعهم لابد مع ذلك وأن يمروا خلال معظم هــذه الخطوات (1) .

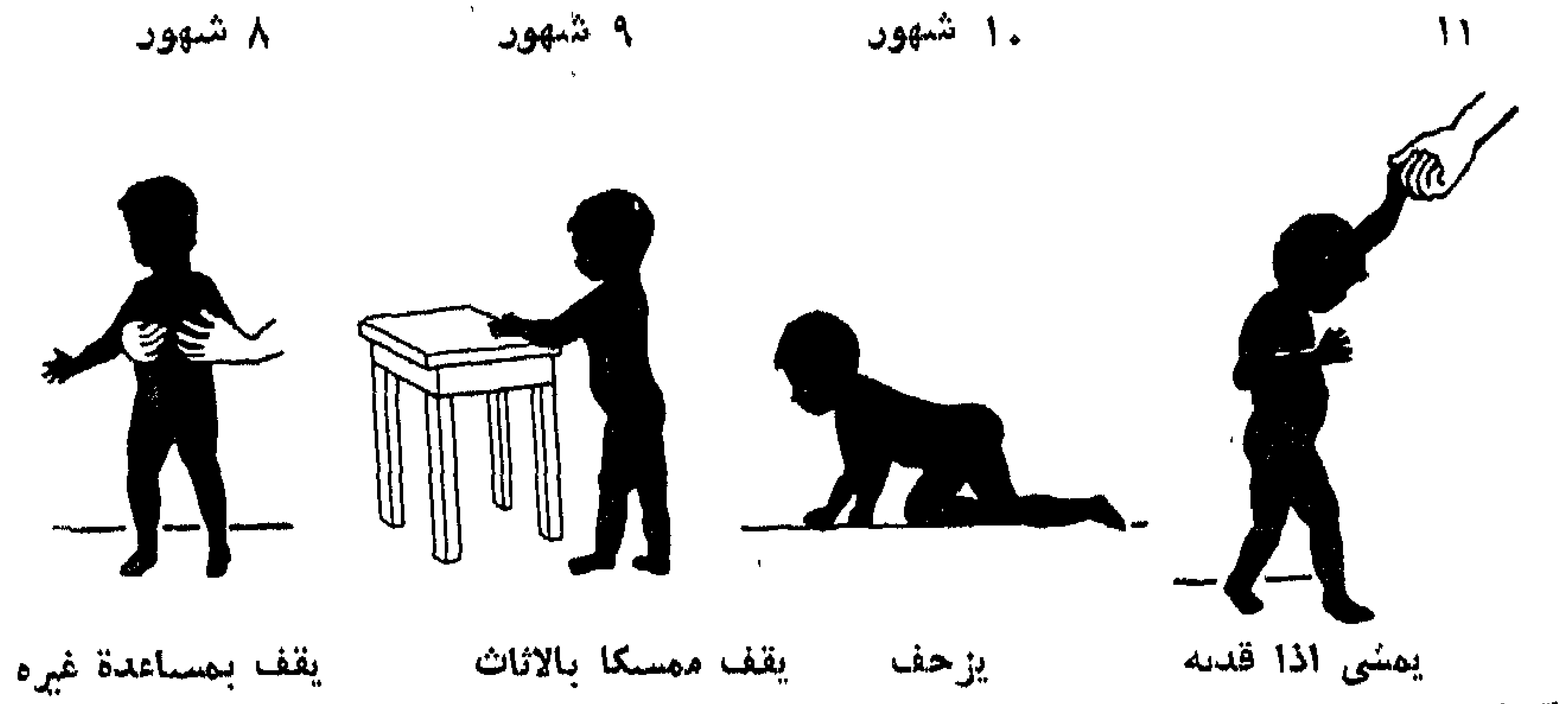
المشى : المقدرة على المشى المستقل تنضج بالتدريج كذلك بعد سلسلة من الانجازات المبدئية . وهنا نجد كذلك أن هناك تفاوتا واسعا من حيث السن التى يصل اليها الأطفال الى المراحل المختلفة . والسن الوسطى median للوقوف مع الاعتماد على شيء من الأثاث ، وللمشى تحت قياده الآخرين ، ولحركة شد الجسم الى أعلى للوصول الى وضع الواقف، وللوقوف المستقل ، وللمشى المستقل كانت ٤٢ و٤٥ و٤٧ و٦٢ و٦٤ أسبوعا على التوالى ، وبناء على البيانات التى استمدتها شيرلى من دراسة لخمسة وعشرين طفلا (83) . انظر شكل رقم [١٠) . على أن الانتقال من مرحلة نمو الى المرحلة التالية لا يكون أمرا سهلا على الدوام ، كما ان « الطفل لا يودع وراءه تماما تلك المرحلة التى خرج منها وانما هو كثيرا ما يعود اليها وكما أنه يحدث كثيرا أن تتمازج الانماط وأجزاء الأنماط من حيث درجة اكتمال النشاط ومبلغ تكرره . كذلك نجد هناك ارتدادات كثيرة الى الاستجابة التى هى أقل نضوجا » (65, 92) .

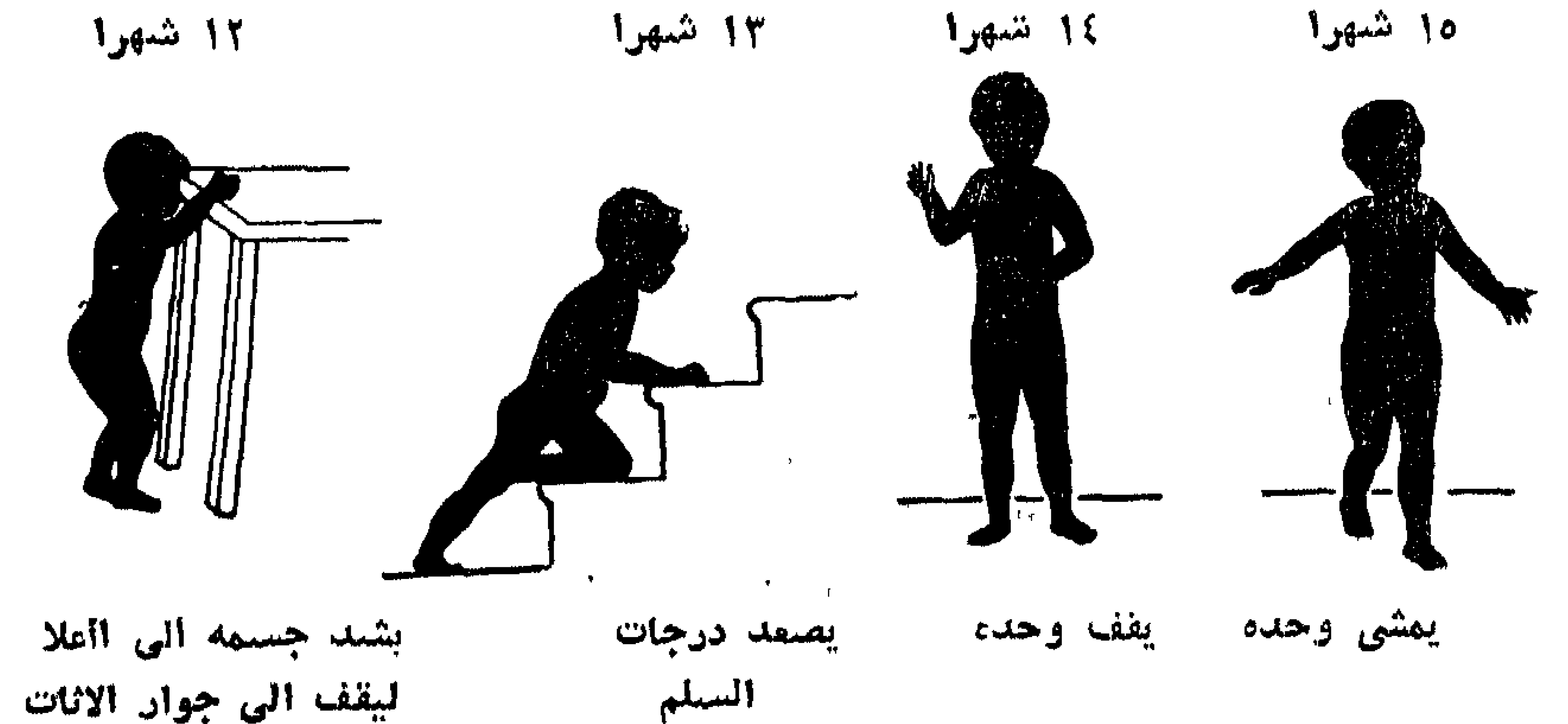
ان هناك قدرا ملحوظا من الدليل (22, 65, 66, 81) على أن تغيرات النمو ونضج الأجهزة العصبية والعضلية ـــ بدلا من الظروف البيئية أو الخبرات أو التدريب ـــ هى التى تحدد موعد ظهور الجلوس والوقوف والمشى . مثال ذلك أن دنيس (22) استبقى زوجا من التوائم مستلقين على الظهر طيلة التسعة الشهور الاولى من الحياة ، ومنعهما بذلك من كل تدريب على الجلوس أو الوقوف . وعلى الرغم من هذه التقييدات ، تبين انهما متأخران تأخرا طفيفا فى أوجه النشــاط هذه وأن أشد التأخر كان من حيث الجلوس . ذلك أنه حين أتيحت لهما الفرصة الأولى لتجلس الواحدة منهما بمفردها عند سن ٣٧ أسبوعا ظهر أن التوأمين المقيدين عاجزان عن ذلك . لكنهما تمكنا بعــد ذلك بعدة أسابيع أن تجلســا بمفردهما . وعلى الرغم من أن معظم الأطفال يمكنهم أن يحتفظوا باتزانهم عند الوقوف بمساعدة غيرهم عند بلوغ الأسبوع الأربعين من العمر ، الا أن التوأمين لم يتمكنا من ذلك عند بلوغ الاسبوع الثانى والخمسين حينما أتيحت لهم أول فرصة للقيام بذلك . ومع ذلك فانهما تمكنا خلال ثلاثة أيام من الوقوف بمساعدة الغير لمدة دقيقتين على الأقل . كما أن احدى التوأمين لم تتكبد اى تأخر ، فى الحبو أو المشى بمساعدة الغير أو الوقوف أو المشى المستقل .

وبصفة عامة نقول انه على الرغم من أن أنواع السلوك الحركى هذه









شكل رقم ١٠
لبيان تطور مراحل الوقوف والتحرك عند الرضع

تنمو بدون تدريب خاص أو تعليم معين من الكبـــار ، الا أن الدرجات الشديدة من الحرمان أو القيود البيئية المفروضة على النمو الحركى قد تؤخر ظهور المشى (23) . وقد قام دنيس بمقارنة النمو الحركى للأطفال (فيما بين سن عام وثلاثة أعوام) الذين تربوا فى ثلاثة مؤسسات ايرانية مختلفة ، كانت واحدة منها فقط تزود أطفالها بفرص للجلوس واللعب فى وضع الانبطاح . فتبين أن الأطفال فى هذه المؤسسة التى هى بيئة أكثر غنى بدرجة نسبية كانوا أقل تأخرا فى ظهور المشى من أولئك الأطفال الذين نشأوا فى المؤسسات التى كانت الخبرة الحركية فيهـا محدودة بدرجة أكثر . وقد استخلص دنيس من ذلك أن :

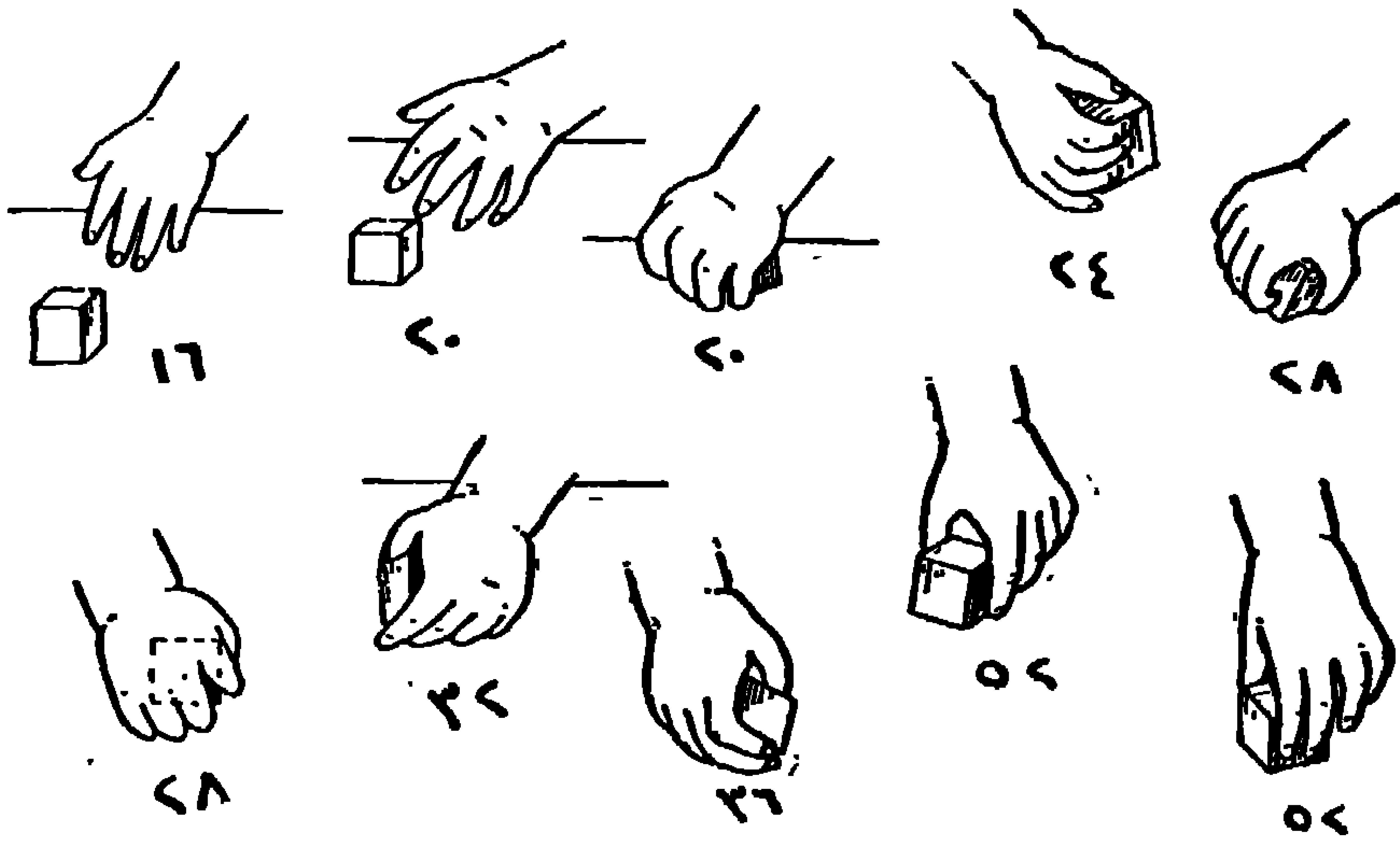
« نتائج الدراسة الحالية تتحدى ذلك الرأى واسع الانتشار القائل بأن تطور النمو الحركى يتألف من ظهور حلقات سلوكية متتابعة تعتمد بصفة أساسية على النضج .. وهذه الحقائق تشير — فيما يبدو — الى أن الخبرة لا يقتصر تأثيرها على الأعمار التى تظهر فيها النواحى الحركية فقط وانما يمتد تأثيرها كذلك الى شكل هذه النواحى الحركية كذلك (23, 57) » .

ولهذا كان من المعقول أن نستخلص أن التعلم أمر هام فى بعض جوانب النمو الحركى المبكر . ومع ذلك فلا بد من مزيد من الأبحاث حتى نتمكن من أن نحدد بالدقة مقدار الخبرات وطبيعة الخبرات التى من شأنها أن تسهل أو تعطل ظهور الجلوس والمشى وغير ذلك من أنواع التآزرات الحركية الكبيرة (الغليظة) .

تناول الأشياء :

القدرة على تناول الأشياء ، مثل التحرك ، تظهر خلال سلسلة من المراحل . وتحليل صور الحركة عند الرضع الذين يمدون أيديهم الى المكعبات ليمسكوها تبين أن الرضع الذين لم يبلغوا الأسبوع العشرين من العمر بعد لا يمدون أيديهم حقا لتناول الأشياء ولو أنهم قد يتابعون هذه الأشياء بأبصارهم . كذلك نجد أن بعض الأطفال الذين بلغوا الأسبوع العشرين من العمر يمدون أيديهم فى الاتجاه العام للشىء ويقومون بحركات تناول بطيئة قميئة ذات زوايا حادة (أى غير انسيابية) . ثم يتقدم العمر فتصبح حركة الاقدام على الشىء حركة مباشرة الى درجة أكبر وتشترك فيها اليد والرسغ . وعند بلوغ الاسبوع الستين نجد الرضيع يمد يديه الى الأشياء الجذابة بدون أن يتضمن ذلك السلوك شيئا من الحركات الزائدة عن الحاجة (43, 44) .

وهناك عشر مراحل فى تطور عملية الامساك ، وذلك بحسب ما يقول



شكل رقم ١١

لبيان مراحل تطور القبض على الاشياء عند الرضيع

هالفرسن Halverson (43) . أما منعكس الامساك عند المولود الجديد فيختفى عند بلوغه الشهر الرابع . واما عند بلوغ الأسبوع السادس عشر فان الطفل لا يمس شيئا ما ولا يتصل به اتصالا ماديا ، لكنه حين يبلغ الأسبوع العشرين يتمكن من أن يلمس الأشياء ومن أن يعصرها فى أسلوب بدائى ولكن من غير أن يمسك بها امساكا وتيقا . ثم انه بازدياد النضج يصبح الامساك اكثر نجاحا كما تتناقص الحركات غير الضرورية بحيث اننا نجد الطفل عند بلوغه الأسبوع التامن والعشرين وقد أخذ يستعمل كفه فى سلاسة لكى يغلقها على المكعب ، ولكن من غير أن تشترك فى ذلك ابهامه واصابعه ، ثم تبدأ السبابة تلعب دورا فى الامساك عند حوالى الاسبوع السادس والثلاثين . وأخيرا وفى المراحل الأخيرة من تطورالامساك نجد الابهام والسبابة يعملان معا ، كما نجد أصابع أخرى تستعمل بدقة واتقان فى الامساك بالمكعب ، بحيث ان الطفل حين يصل سنه الى ستين أسبوعا نجد قبضته وامساكه للاشياء شديدة الشبه بما نجده عند الراشد (أنظر شكل رقم ١١) .

اتجاهات فى تطور النمو :

تطورات النمو الحسية والحركية التى تحدث خلال السنة الاولى تعكس عدة اتجاهات عامة . أما الاتجاه الرأس ذيلى (من الرأس الى القدم) فيتضح من أن حركات الرأس وتثبيت العينين والتآزر بين اليد والعين يظهر مبكرا بصفة نسبية على حين أن المشى والوقوف تتأخر بعض الشيء . كذلك تتمكن الأطراف والعضلات التابعة للجزء الأعلى من الجسم من أداء وظائفها قبل أن تتمكن من ذلك الأطراف السفلى . وفى المشى نجد أن التآزر اللائق السليم بين الأذرع يسبق التآزر بين الساقين .

« والمبدأ واضح كل الوضوح فى السلوك المميز للرضيع الذى بلغ الأسبوع العشرين من عمره ، ذلك أن جذعه يكون لا يزال رخوا flaccid حتى أنك لتجد من الضرورى أن تشده الى الكرسى لكى يحتفظ بوضع الجالس . وأنت اذا ثبته هكذا ، وجدت أن عينيه ورأسه وكتفيه يصدر عنها نشاط متزايد وتوتر عضلى شديد على حين أن منطقة الحوض والأطراف السفلى تكون عند الاسبوع العشرين على درجة من عدم النضج (36, 341) .

كذلك يتبع تقدم التطور فى الاستجابات الحركية خلال السنة الأولى اتجاها من الداخل الى الخارج أو من القريب الى البعيد proximodistal اى من المركز الى منطقة الأطراف أو الخارج فى الجسم . بحيث اننا نجد

عند اتجاه الطفل الى الأشياء بغية الامساك بها أن الكتفين والكوعين تستخدم من قبل أن يستخدم الرسغ أو الأصابع . كذلك نجد أن الجزء الأعلى من الذراع والجزء الأعلى من السبقان يتم السيطرة عليها من قبل السيطرة على الأجزاء السفلى من الذراعين أو الرقبة أو الأيدى أو الأقدام .

وأما الاتجاه من النشاط الغليظ الكتلى الى النشاط الدقيق المتخصص (أو من العضلات الغليظة الى العضلات الدقيقة) فينضح كذلك فى تقوم الجوانب الحركية فى السنة الأولى . ذلك أن الحركات القميئة الاجمالية التى تحدث عند الامساك فى أول مراحله تحل محلها حركات أكثر دقة وصقلا صادرة عن الابهام والسبابة . والتنقل locomotion يكون فى أول الأمر مصحوبا بحركات جسمية زائدة عن الحاجة لا تلبث بعد ذلك أن تتناقص بالتدريج حتى ينتهى الأمر الى أن يقتصر النشاط على العضلات والأطراف المناسبة فقط .

تطور نمو الكلام :

هناك أربع طوائف رئيسية من الاستجابات لابد للطفل من اتقانها حتى يتمكن من التفاهم الفعال المجدى أو التواصل الفكرى المجدى (effective communications) . وهذه المتغيرات الأربعة الرئيسية فى كل لغة هى : الوحدات الصوتية phonemes ووحدة الكلمة morphemes وقواعد التكوين morphological rules (أو قواعد بناء الكلمة) وقواعد التركيب او التعبير syntactic rules (9) .

أما الوحدات الصوتية فهى العناصر الأساسية فى اللغة وتتضمن حروف العلة والحروف الصحيحة (vowels & consonants) . ومن الأمثلة عليها صوت الباء والفاء مثلا . على أن كثيرا من الوحدات الصوتية تظهر بصفة تلقائية عند انغماس الرضيع فى المناغاة ، ولكن الأمر يتطلب مع ذلك قدرا معينا من التعلم من أجل صقل هذه الأصوات التى تحدث بصفة طبيعية وذلك لكى تصبح أكثر شبها بما ينطق به الراشدون . وأما وحدة الكلمة فانها أصغر عنصر يكون له معنى من عناصر اللغة ، من ذلك أن الوحدات (أم) ، (لا) لها معانيها الواضحة غير المبهمة . وأما قواعد البناء فانها القواعد التى تنظم عملية تكوين الكلمات . من ذلك أن (ا) قد تضاف الى (مشى) لتكون (ماشى) ، أن (ها) تضاف الى (شعر) لتتكون كلمة (شعرها) . وأخيرا نجد أن قواعد التعبير تنظم عملية تكوين الجمل وأشباه الجمل من الكلمات . من ذلك مثلا أن الأطفال الذين يتحدثون بالانجليزية يتعلمون قاعدة التعبير التى تنص على أن ما يقع عليه الفعل ينبغى له أن

يتلو الفعل ،لا أن يتقدم عليه .. بحيث ان طفل الخامسة يعرف جيدا أن « الكلب عض محمد » تعنى شيئا مختلفا عن « محمد عض الكلب » .

وفى خلال السنة الأولى من الحياة ، نجد أن تطور النمو اللغوى يتضمن ظهور قدر يبلغ النصف من الوحدات الصوتية الرئيسية وبعض وحدات الكلمات البسيطة . كما أن أول الأصوات التى تصدر عن الرضيع تكون انعكاسيةفى أساسها (أى من قبيل الأفعال المنعكسة) وتكون مرتبطة ببعض الاستجابات الأوتوماتيكية مثل التنفس والابتلاع والفواق (زغطة)، اذ لا يكون الرضيع قد تعلم بعد شيئا من الأصوات المحددة التى يعبر بها عن حاجات معينة خاصة عنده .

ولعل أدق الأبحاث التى أجريت على تطور النمو اللغوى فى فترة الرضاعة المبكرة هى تلك الأبحاث التى أجراها ايروين Irwin واعوانه فى جامعة آيوا Iowa (18, 19, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56) . قام هؤلاء بتسجيل للاصوات الكلامية التى صدرت عن أربعين رضيعا خلال الأيام العشرة الأولى من الحياة .. أما حروف العلة التى صدرت عنهم فكانت i (كما فى bit) ,e (كما فى bet) a كما فى Bat) ,u (كما فى but) مع مراعاة ان a كانت الصوت الذى صدر عن جميع الرضع على السواء . وأما حرف الهاء (كما فى house) فقد كان أكثر الحروف الصحيحة انتشارا ، على حين أن حروف w (و) وحرف k, (ك) لوحظت فى بعض الحالات . وأما الأصوات b, l, m فلم تسمع أبدا خلال هذه الفترة .

ثم انه تحدث خلال فترة الرضاعة تغيرات ملحوظة فى طبيعة الأصوات وعددها . ففى دراسة طولية استمرت ثلاثين شهرا انصبت على تطور النمو اللغوى ، قام Irwin (47, 48, 49, 50, 53, 54) بتســجيل نماذج شهرية من الأصوات اللغوية الصادرة عن ٩٥ رضيعا خلال فترة اختبار قصيرة (٣٠ مرة تنفس) وكان تطور النمو اللغوى يقاس فى صورة أنماط الوحدات الصوتية (الاصوات اللغوية المسجلة فى الأبجدية الفونيطيقية الدولية) ونسبة تكرار الوحدات الصوتية (عدد المرات التى يستخدم فيها كل نمط صوتى من جانب الرضيع) .

وقد كشفت البيانات عن انتشار سريع فى الكتالوج الكلامى عنـــد الرضيع خلال السنة الأولى . من ذلك أنه تبين أن « الأطفال تصدر عنهم حتى فى الربع الثانى من السنة الأولى من الحياة معظم حروف العــلة وحوالى نصف الحروف الصحيحة » (64, 507) . وأن الطفل المتوسط

دون الشهر الثانى من العمر عنده حوالى سبع وحدات صوتية فى جعبته اللغوية ، وأنه حين يبلغ ٦ شهور يكون عنده ١٢ وحدة صوتية ، و١٨ وحدة صوتية عند اكتمال العام الأول (يلاحظ هنا أن حديث الراشد الأمريكى يتضمن ٣٥ وحدة صوتية أو عنصرا صوتيا أو فونيما) كذلك لوحظ أن عدد الأصوات المنطوقة تتضاعف بسرعة كذلك خلال هذه الفترة ففى خلال الشهرين الأولين ، يقوم الرضع باصدار عدد متوسط من الأصوات يبلغ ٦٣ صوتا (بعد حساب كل التكرارات) فى فترة الاختبار على حين أن العدد المتوسط يرتفع عند بلوغ الشهر السادس الى ٧٤ ، والى ٩٠ عند بلوغ السنة (47, 53, 54) .

وتبين أيضا انه خلال السنة الاولى ، يزيد عدد أنماط حروف العلة عن عدد أنماط الحروف الصحيحة . وأن النسبة بين حروف العلة الى الحرف الصحيح خلال السهر الاول هى ٥ : ١ ، وان كان هذا الفارق يتناقص تدريجيا الى أن نجد الحروف الصحيحة تسود وتتغلب على حروف العلة بعد انتهاء السنة الأولى . ويلاحظ هنا أيضا أن نسبة العلة الى الصحيح عند الراشدين هى ٤ و١ : ١ (50) .

ثم ان ٩٠ بالمائة من أصوات الحروف الصحيحة المبكرة التى تصدر عن الرضيع تتميز بأنها glottals حلقيةمثل (الهاء أو الوقفات التى تحدث فى الحلق) . ولكن هذه الأصوات لا تؤلف عند نهاية السنة الأولى الا حوالى ٣٠ بالمائة من الحروف الصحيحة عند الرضيع . وأما الأصوات الشفوية (من قبيل wh, w, m, b, p) والأصوات التى تشترك فيها الشفاه والأسنان (من قبيل v, f) والأصوات التى تصدر من خلف الأسنان (t, d, n) فلا تكاد توجد فى جعبة المولود الجديد ولكنها تصبح بعد ذلك سائدة وكثيرة الانتشار خلال السنة الأولى (48, 49) .

على أن هذا الاتجاه المنتظم فى اصدار الأصوات الذى يلاحظ على عامة الأطفال يزودنا ببعض الدليل على أن الأنماط الصوتية المبكرة تتوقف أساسا على النضج والتغيرات فى الأجهزة التشريحية والعصبية العضلية. مثال ذلك أن التغير فى الوضع المتضمن فى الجلوس « لابد وأن يؤثر فى شكل التجويف الفمى ، وخصوصا بالتأثير فى الوضع السوى لسقف الحلق الرخو الذى يفسر لنا ولو بصفة جزئية على الأقل تقدم السيطرة على العضلات الى المناطق الأمامية تقدما يترتب عليه ظهور الحروف الصحيحة فيما بعد » (64, 513)

أضف الى ذلك ، أن الأطفال من كل الجنسيات يبدو أنهم يمرون

خلال نفس المراحل المتتابعة من تطور النمو اللغوى . » ان الأطفال الذين لا يسمعون الا الانجليزية فقط تصدر عنهم حروف علة المانية ، والراء الفرنسية وطائفة واسعة من الأصوات التى سيعجزون فيما بعد عن نطقها حين يتحولون الى راشدين يتحدثون الانكلبزية (67, 146) .

« والطفل لا يستطيع تعلم الاستجابات اللغوية الا بعد أن يصل من الكبر والنضج الى حد كاف يسمح له بتعلمها . فالنضج هو الذى يحدد معدل التقدم . وفى البيئة السوية يتأخر كلام الطفل الى أن تتفتح عملية النضج خطوة فخطوة . لذلك نجد أن هناك سلسلة من مراحل النمو المتشابهة كثيرا فيما بين الأطفال . ولو اننا تمكنا من التعديل فى بيئة الطفل لاستطعنا أن نعدل أو نؤخر من نموه اللغوى ، وان كنا لانتمكن أبدا من تعليم الطفل كيف ينطق بالجمل الموصولة من قبل أن يبدأ المناغاة . ان المراحل المتتالية من تطور النمو اللغوى متشابهة لدى كل الأطفال الأسوياء (67, 141) .

البيئة واللغة :

قد تلعب العوامل البيئية حتى فى خلال السنة الاولى دورا هاما فى تطور النمو اللغوى . مثال ذلك أن الرضع دون الشهر السادس من العمر الذين يعيشون فى بيئات ملاجىء الأيتام غير المنبهة يتأخرون كثيرا من حيث نسبة ما يصدر عنهم من منطوقات ومن حيث عدد الأصوات وانماطها . أضف الى ذلك أن الرضع ، الذين ينشأون فى بيوت الطبقة المتوسطة ، يصدرون خلال النصف الثانى من السنة الأولى أصوات أكثر فى عددها وأكبر فى تنوعها من أطفال الطبات العاملة . وهذه النتيجة تشير الى أن أمهات الطبقة المتوسطة يقومون فيما يبدو ، بالتحدث الى اطفالهن الى درجة أكبر ، وهذا من شأنه أن يؤدى فيما يبدو الى تنبيه وتنشيط التعبير الصوتى عند الطفل كذلك تبين أن اثابة ما ينطق به طفل الشهر الثالث بأن نبتسم فى وجهه وبأن نلمس بطنه بعد صدور الصوت عنه تؤدى الى زيادة فى كمية الأصوات التى تصدر عن الرضيع (75) . فالظاهر أن السلوك اللغوى عند الرضيع يمكن تعديله من خلال الخبرة ، ويمكن زيادته أو انقاصه وذلك بحسب مبلغ ما تلقاه منطوقات الطفل من تنبيه أو تنشيط اجتماعى .

ولأن ما يصدر عن الطفل من أصوات فى المؤسسات مثل ملاجىء الأيتام لا يمكن أن يجذب انتباه الراشدين كما يحدث فى حالة طفل الأسرة ولا يمكن أن يقابل بقدر مكافىء من الاثابة ، نقول ان نسبة انتشار

الاستجابات اللغوية بين هؤلاء الأطفال لايحتمل أن تتزايد بالمعدل السوى .

ثم انه بعد أن يتم اكتساب الأصوات اللغوية الأولية يصبح التقدم فى اللغة عبارة عن استخدام هذه الأصوات بأساليب متنوعة وبتبادل وتوافيق شتى . كما أن الفروق الفردية فى معدلات تطور النمو اللغوى تكـــون واضحة من الرضاعة المبكرة .

فقد قامت شيرلى (82) .بتسجيل كل الاستجابات اللغوية الصادرة عن ٢٥ رضيعا خلال فترة اختبار ، وتبين له أن أول صوت مقطعى واضح first distinct syllable sound ينطق به عند سن وسيطة مقدارها ٨ أسابيع ، على حين أن الأصوات ذات المقطعين تشاهد عند سن وسيطة مقدارها ١٣ أسبوعا . وأما المناغاة فتظهر فى الشهر الثالث وتستمر الى نهاية السنة الأولى . وبحسب هذه البيانات نجد أن « التحدث » الى الآخرين ، ونغمات الغناء ، والأصوات المعبرة تظهر عند أعمار وسيطة مقدارها ٢٥ ، ٣٢ ، ٣٨ أسبوعا على الترتيب . كذلك يتبين أن الأصوات التى يستخدمها الرضع فى كلامهم تكون أقل دقة وتحديدا من أصـوات الراشدين ، ولكن الملاحظ أن المقاطع تزداد خلال فترة المناغاة حدة وتمايزا .

وقد تحير علماء النفس كثيرا فى أن الرضع يظلون يناغون لأنفسهم ولو انه لا يكون هناك من يستجيب لأصواتهم . والمعتقد ان ادراك الطفل لما يصدر عنه من أصوات هو الذى ينبهه ويدفعه الى زيادة التصويت خلال النصف الثانى من السنة الأولى . لكنه يبدو مع ذلك ان الأصوات البدائية الصادرة عن الطفل فى الشهر الأول والثانى لا تتأثر أو تتوقف على العوامل البيئية أو على ادراك الطفل لما يصدر عنه من أصـــوات (من اتصالى الشخصى بالباحث لننبرج تبين لى أن الأصوات الصادرة عن طفل أصم منذ الولادة ، أبواه مصابان بالصمم والبكم ، لا تختلف عن تلك الأصوات الصادرة عن الرضع الأسوياء خلال الشهرين الأولين من الحياة . ولذلك يبدو أن هذه الأصوات المبكرة هى نتيجة لنشاط تلقائى صادر عن الجهاز التنفسى والصوتى) .

على أن تقليد الأصوات يبدأ عادة بعد الشهر التاسع .

« أغلب علماء النفس اليوم يتفقون فيما يبدو .. على أن الأصوات الجديدة لا تتعلم عن طريق تقليد كلام الآخرين ، ولكن تظهر فى اللعب الصوتى التلقائى عند الطفل نتيجة للنضج ، كما أن الطفل لا يقلد الا تلك الأصوات التى كانت قد صدرت بالفعل فى مناغاته التلقائية . وهذا الرأى

يذهب الى أن تقليد أصوات الآخرين لا يفيد الا فى جذب الانتباه الى توفيقات أو تآليف جديدة من الأصـــوات التى سبق أن استخدمت فعلا (64, 517) » .

ومن الصعب العسير تحديد موعد نطق الطفل بالكلمة الأولى التى يكون لها معنى. ذلك أن الأبوين ، فى قلقهم وانتظارهم لما ينجزه الطفل ، قد يستنتجون فى تعجل أن طفلهم قد بدأ يتكلم حين يسمعانه يصدر صوتا يشبه من بعيد كلمة من الكلمات المعروفة . وقد توصل عدد من علمـاء النفس ، على أساس من الملاحظات المنظمة ، الى نتائج مختلفة فيما يتصل بالسن المتوسطة التى يظهر عندها الكلام . ولو أخذنا بتقارير الأمهات بوصفها بيانات أساسية ، قلنا أن ظهور الكلمة الأولى يتم عند سن متوسطة مقدارها ١١ شهرا (14, 16) . وعلى الرغم من ان هناك قدرا كبيرا من التفاوت بين الأفراد ، الا أن البيانات تشير الى أن الطفل المتوسط يتحدث بكلمته الأولى بالقرب من نهاية السنة الأولى بصفة عامة (89) .

ولأن كثيرا من المناغاة المبكرة عند الطفل يتألف من تكرار لمقطع واحد أو مقطعين متشابهين ، نجد أن الكلمات الأولى المنطوقة تكون فى العادة مقطعا واحدا متكررا مثل (باى باى) ، أو (ماما) ، أو (بابا) . والكلمة تكون فى العادة اسما أو صيحة (interjection) ولكنها تؤدى وظيفة الجملة الكاملة . مثال ذلك أن « ماما » قد تعنى أين ماما أو أنا أريد أمى وذلك بحسب النغمة التى تنطق بها الكلمة وبحسب ما يصاحب النطق من سلوك .

ومعظم الأطفال الأسوياء يبدأون المشى من قبل أن يبدوا الكلام ، ولكن هناك استثناءات كثيرة . وقد ذكر عدد من الباحثين ان التقدم فى النمو اللغوى قد يبطوء أو يتوقف بينما تتم السيطرة على المهـارات الحركية الجديدة . مثال ذلك أن أحد الباحثين (83) تبين له أن تصويت الأطفال ينقص فى نسبة تكراره خلال الفترات التى يبدأ الطفل فيهـا محاولة الاقتراب من الأشياء وتناولها ، ومحاولة الجلوس بمفـرده أو المشى . فالواضح اذن أن « النمو اللغوى يتوقف فى الوقت الذى يكون فيه التقدم الحركى سريعا جدا » (64, 597) .

على أن مناقشتنا السابقة للنمو اللغوى المبكر اهتمت بالمنطـوقات الظاهرة الصريحة للطفل ، بسبب أن هذه من السهل ملاحظتها . أما مبلغ قدرة الطفل على فهم اللغة خلال السنة الأولى فأمر على درجة أكبر من الصعوبة . ولعله من المحتمل أن الطفل يفهم عند بلوغ عام كامل أكثر

بكثير مما يستطيع أن يعبر . وهناك حالات كثيرة يكون فيها الطفل قادرا بالامكان (لا بالفعل) على نطق كلمات لا يكون قد نطق بها بالفعل . وسوف نرى فى الفصل الخامس أو السادس فيما بعد أن الرغبة فى الكلام وكمية الاثابة التى يلقاها الكلام هى عوامل هامة تحدد كمية ما يصدر عن الطفل من كلام بل ونوع الكلام كذلك .

تطور النمو العقلى فى السنة الأولى

على الرغم من أن النشاط العقلى عند الرضيع مختلف اختلافا واضحا عن عمليات حل المشكلات والعمليات الرمزية التى نجدها عند طفل الرابعة ، الا أننا نجد عند الرضيع بداية لادراك العالم وفهمه . على أن الأساليب الفنية المستخدمة فى دراسة القدرات العقلية عند الأطفال الأكبر سنا (من قبيل اختبارات الذكاء واختبارات مهارات القراءة) لا يمكن استخدامها مع الرضع ، ولذلك تبين أن من الصعب دراسة الحياة العقلية للرضيع وللطفل الذى لم يتكلم بعد . ومع ذلك فان ملاحظات جان بياجيه وهو أحد علماء النفس السويسريين المبدعين قد أدت الى عدد من الفروض النشطة المتصلة بتطور نمو الذكاء عند الطفل . وفيما يلى ، وفى فصول تالية كذلك ، سوف نقدم آراء بياجيه فى التطور العقلى . وسنقوم بعرض نظريته كما هى ، من غير أن نحاول ترجمة مفاهيمه الى مصطلحاتنا أو أن نحاول التوفيق بين نتائجه وبياناته . ونحن انما نقوم بهذا لأننا نؤمن بأن القارىء ينبغى له أن يفهم بوضوح فضل بياجيه فى فهم تطور النمو العقلى . أما نقد عمل بياجيه فسوف نختص به الفصل الثالث عشر .

يرى بياجيه أن الذكاء هو القدرة على التكيف للبيئة وأن تطور نمو هذه القدرة يمر خلال سلسلة من مراحل النضج . وفى البداية يميز بياجيه بين مرحلتين اثنتين أساسيتين فى تطور النمو العقلى : الذكاء الحسى الحركى (وهى فيما بين الصفر والسنتين تقريبا) ثم الذكاء التصورى (conceptual intelligence) (من السنة الثانية الى النضج) أما خلال المرحلة الحسية الحركية فان عمليات التكيف عند الطفل لا تتضمن استخداما واسعا للرموز أو اللغة . من ذلك أن قدرة الطفل فى الشهر العاشر من عمره على أن يجد لعبة تحت الوسادة أو على أن يهز (شخشيخة) حتى يحدث بها شيئا من الضجة ، نقول ان هذه القدرة لا تتطلب معرفة باللغة . وانما تعد هذه الأفعال والتصرفات سابقة على اللغة preverbal .

ثم ان الطور الحسى الحركى ينقسم بدوره الى ستة مراحل نمو

تغطى الشهور الثمانية عشرة الأولى من الحياة (69) . أما فى خلال المرحلة الأولى (مرحلة الأفعال المنعكسة) وتمتد منذ الولادة الى الشهر الأول فنجد أن الأفعال المنعكسة الفطرية من قبيل حركات الامتصاص استجابة للتنبيه الصادر عن الحلمة ، تصبح أكثر كفاءة وفعالية . كما نجد أن هذه الاستجابات تكون سلوك التكيف الرئيسى عند الكائن الحى . وأما المرحلة الثانية وتدعى الأرجاع الدورية الأولية primary cuircular reactions فنتميز بظهور تكرارات لأفعال بسيطة تتكرر بغرض التكرار فقط . ومن الأمثلة علىهده الارجاع الدورية الأولية الامتصاص المتكرر ، وفتحالقبضة ثم غلقها بصفة متكررة ، وتكرر العبث فى الغطاء بالأصابع . والظاهر أن مثل هذا النشاط لا يكون وراءه هدف أو غرض وأنه ، على خلاف المرحلة التالية ، لا يكون الطفل فيه مهتما بالتأثير الذى يحدثه سلوكه فى البيئة.

وأما المراحل الأربعة التالية فيرى پياجيه أن النشاط فيها يتضمن القصد والغرض الى حد أكبر بكثير (69) . ففى المرحلة الثالثة : الأرجاع الدورية الثانوية (من الشهر الرابع الى الشهر السادس) يقوم الطفل بتكرار الاستجابات التى تحدث نتائج مسلية . مثال ذلك ان الطفل يكرر الركل بساقيه حتى يحدث حركة تذبذب أو تأرجح فى لعبة معلقة فوق مهده . ويبدو الأمر عندئذ وكأن الطفل قد اكتشف بالصدفة أن سلوكا معينا (هو الركل بالساقين) يحدث تغيرا مسليا فى البيئة الخارجية (تأرجح اللعبة) وأن الطفل يكرر السلوك من أجل أن يشاهد التغير فى البيئة . على حين أن المرحلة السابقة مرحلة الارجاع الدورية الأولية كان السلوك يتكرر فيها بغرض التكرار فقط ، لا لاحداث تأثير مشوق .

وفى المرحلة الرابعة : التآزر بين الأرجاع الثانوية (من الشهر السابع الى الشهر العاشر) يبدأ الطفل فى حل المشكلات البسيطة . واذا بالرضيع الآن يستخدم استجابة اقتدر وسيطر عليها كوسيلة للحصول على غرض أو هدف معين . مثل ذلك ان يركل الوسادة بقدمه حتى يحصل على لعبة مخبأة تحتها . على حين أنه كان فى المرحلة السابقة (الارجاع الدورية الثانوية) يكرر ركله للوسادة لمجرد أن يراها تسقط . اما فى المرحلة الرابعة فانه يستخدم هذه الاستجابة المتعلمة كوسيلة لتحصيل هدف مرغوب ، لا بوصفها غاية فى ذاتها .

وخلال المرحلة الخامسة (الارجاع الدورية الثالثة) يبدأ الطفل يظهر شيئا من التجريب النشط بالمحاولة والخطأ . كما انه بنوع مناستجاباته خلال هذه الفترة (من الشهر الحادى عشر الى الشهر الثامن عشر) بازاء الشيء الواحد أو بمعنى آخر نقول انه يجرب استجابات جديدة من

أجل الوصول الى نفس الهدف ، ومثال ذلك أن الطفل الذى تعلم أن يضرب وسادة بقبضته ليحصل على لعبة قد يحاول عندئذ أن يركلها بقدمه أو أن يسقطها بالشخشيخة أى ان الطفل يبدى هنا روح السلوك الذى يسمى بسلوك حل المشكلات . فهو يجرب استجابات جديدة (وسائل) ليتبين أى هذه الاستجابات أكثر فعالية فى الوصول الى الهدف (الغاية) وكأن الطفل قد استطاع الآن أن يفرق ويميز بين أفعاله وبين نتائجها النهائية التى تحدث فى البيئة . اى أنه قد بدأ يتعلم أن هناك عالما خارجيا من الأشياء التى هى منفصلة عنه ، وأنه يستطيع أن يحدث أثرا فى العالم من حوله .

وأما فى المرحلة السادسة والأخيرة — مرحلة اختراع وسائل جديدة عن طريق التأليف والمزج العقلى (من الشهر الثامن عشر وبعده) — فان الطفل يبدو وكأنه يفكر فى آثار الاستجابات المعينة ، ويقوم بتقدير فعالية الاستجابات من قبل أن تصدر عنه . وهذه هى البادرة الأولى من بعد النظر foresight والبداية البدائية لفترة التفكير التصورى . مثال ذلك أن احدى مفحوصى پياجيه أرادت أن تضع سلسلة فى فتحة فى صندوق كانت أصغر من السلسلة فجعلت تنظر الى السلسلة ثم الى الفتحة وكأنها تقوم بعملية تقدير عقلية لسعة الفتحة ، وفى النهاية لم تحاول أن تضع السلسلة فى الفتحة ، على حين أنها لو كانت بعد فى المراحل السابقة لما توقفت عن المحاولة محاولة وضع السلسلة فى الفتحة التى لا تتسع لها .

وفى الفصول التالية ، سوف نصف المراحل التالية من التفكير التصورى (التى تبدأ من سن الثانية وما بعدها) .

كذلك قام پياجيه خلال دراسته لنمو الذكاء ببعض الملاحظات الرائعة عن تطور نمو طائفة متنوعة من التصورات أو المفاهيم التى لابد لكل الاطفال من اكتسابها . وهذه التصورات تتضمن العلية المادية ، العدالة ، الزمن وعند الرضع دوام الأشياء أو ثباتها . وسوف نقدم فيما يلى موجزا للمراحل التى يمر بها الطفل خلال اكتسابه لفكرة أن للأشياء دواما وثباتا حتى نعطى القارىء فكرة عن ملاحظات پياجيه .

يذهب پياجيه الى أن العالم البصرى للطفل يتكون — خلال الشهرين أو الثلاثة شهور الأولى من الحياة — من سلسلة من الصور البصرية الطيارة التى لا ثبات لها . والحال يكون عندئذ كما لو كان الطفل يركب قطارا ويشاهد الدنيا تمر من أمامه . وهو يتابع المثير ببصره الى أن يخرج عن خط

رؤيته فيتوقف عندئذ عن البحث عنه . أضف الى ذلك أن أى مثير جديد يستوقف انتباهه بسهولة .

وفيما بين الشهر الثالث والسادس ، يحدث التآزر بين البصر وبين حركات الذراعين واليدين عند الطفل . فتراه عندئذ يحاول الوصول الى الأشياء التى يراها ، ولكنه لا يحاول أن يمد يديه الى الأشياء التى تقع خارج مجاله البصرى المباشر .

وخلال الشهور الثلاثة الأخيرة من السنة الأولى يتقدم الطفل خطوه بعد ذلك . فنراه يحاول الوصول الى شيء مختف عن نظره ان كان قد لاحظه وهو يختفى . أعنى أن الطفل اذا كان قد رأى أمه تضع الزجاجة تحت البطانية أخذ يبحث عنها فى هذا المكان .

وخلال الشهور الستة الأولى من السنة الثانية يصبح الطفل قادرا على تفسير « التحول المكانى » للأشياء . أعنى أن اخفاء الشيء تحت الوسادة يؤدى عند طفل المرحلة السابقة الى البحث عنه ، ولكننا ان عدنا فأخفيناه تحت وسادة ثانية ، وجدناه يمضى فى البحث عنه تحت الوسادة الأولى . أما فى هذه المرحلة فانه يجعل يبحث عنه تحت الوسادة الثانية مما يتبين معه أنه يدرك أن الأشياء قد تتحول من مكان الى مكان .

وفى المرحلة الأخيرة من عملية اكتساب تصور أو مفهوم ثبات الأشياء نجد الطفل يبحث عن الأشياء التى لم يشاهد بالفعل عملية اخفائها . مثال ذلك أن الأم ان أطلعت الطفل على لعبة فى شكل سمكة فى صندوق ، ثم وضعت السمكة والصندوق تحت البطانية أو الغطاء ، ثم استبعدت الصندوق بدون السمكة ، أخذ الطفل يبحث عن السمكة تحت الغطاء ، وكأنه يدرك ضرورة وجودها فى هذا المكان . ومثل هذا السلوك لا يحدث خلال المراحل السابقة مما يشير الى أن الطفل قد جعل يلتفت الى أن للأشياء ثباتا وأنها لا ينتهى بها الأمر الى مجرد الاختفاء والزوال (69) .

من هذا التلخيص لآراء بياجيه فى تطور النمو العقلى خلال السنة الأولى يمكننا أن نرى ان التآزر بين الأفعال البسيطة وبين الادراكات الحسية الواردة (أو الأفعال الحسية الحركية) يسيطر على النشاط العقلى عند الطفل . لكننا مع ذلك لا نعلم ما اذا كان النمو المبكر فى هذه الأنواع من السلوك ذا صلة بالنمو المبكر من حيث المفردات اللغوية ، أو من حيث القدرة على الكلام ، أو من حيث القدرة على فهم التصورات والمفاهيم الحسابية . كما أننا لا نستطيع أن نفترض أن تقدم النمو الحسى الحركى

عند بلوغ العام الأول من العمر دليل على القدرة اللغوية أو الحسابية الفائقة فى السنوات التالية من العمر . وعلى الرغم من أن التأخر الواضح فى النمو الحسى الحركى عند بلوغ السنة الاولى قد يدل على تأخر فى المستقبل عند الطفل ، الا ان الدلالة النفسية للتقدم فى النمو الحسى الحركى لا تزال لغزا محيرا الى حد كبير .

تطور النمو الانفعالى

يتميز الانفعال بأنه حدوث استجابة فيزيولوجية على شىء من الشدة (زيادة مفاجئة فى ضربات القلب ، انقباض لعضلات المعدة ، ازدياد فى ضغط الدم ، ازدياد فى التوتر العضلى ، افـراز لهورمون الادرينالين) وبحيث يحدث هذا بالارتباط مع شىء داخلى من قبيل الحاجة او الصورة البصرية أو الفكرة أو شىء من المنبهات الخارجية . والاسم الذى نخلعه على الانفعال ــ خوف ، فرح ، أسف ــ انما نتحدد بحسب محتوى الصورة البصرية أو طبيعة الحاجة الداخلية أو معنى المثير الخارجى .

وتمايز الانفعالات وتفاوتها الى حد كبير انما يتطلب تعلم عدد كبير من الرموز المعقدة والمتمايزة . مثال ذلك أن الطفل لا يمكنه ان يخبر انفعال التأثم الا بعد أن يفهم معنى المخالفة أو الاساءة . كذلك تنطلب انفعالات الحزن والاكتئاب أن يكون الطفل قد فهم معنى فقدان شىء محبوب أو الاخفاق فى امر أو الفشل فى تحصيل هدف مرغوب . ولان حصيلة الطفل من الخبرة والفهم محدودة ، نجد أن جعبته من الانفعالات تكون محدودة كذلك ، بحيث أنها لا تتألف فى بادىء الامر الا من اللذة والالم على أرجح الاحتمالات ؛ وعلى الرغم من أن بكاء الطفل وابتسامه وتعبيراته قد تبدو فى الظاهر شبيهة بالاستجابات الانفعالية المعقدة عند الراشد ، الا أن هذه المشابهة لا تزيد عن كونها أمرا سطحيا ، اذ من المشكوك فيه أن صـغار الرضع يخبرون الحالات الانفعالية المعقدة من قبيل الفرح أو القلق أو التقزز .

ومع ذلك فان كثيرا من الاستجابات الظاهرة التى تعد فى العادة امارات على الحالات الانفعالية ــ من قبيل احتقان الوجه أو الضحك او التطويح بالذراعين أو خفض الرأس والوجه ــ يبدأ ظهوره فى وقت مبكر عند معظم الأطفال . كما ان النواحى الفيزيولوجية التى تصاحب الاستثارة الانفعالية تكون جزءا من قدرات الرضيع غير المتعلمة . مثال ذلك أن الرضع الذين لا تزيد أعمارهم بعد عن ثلاثة شهور يظهر عليهم الفعل المنعكس الجلفانى الخاص بالجلد (اى استجابة العرق التى تكشف عن نقصان مقاومـة

الجلد) ، أو التغيرات في ضربات القلب عقب التنبيه بالألم الطفيف والأصوات العالية (12, 58).

وعلى الرغم من أن الرضيع قد يتمكن من القيام بكثير من الأرجاع الفيزيولوجية أو الحركية المتضمنة فى انفعال الراشد ، الا أن الرضيع لا يخلع على هذه الارجاع تسمية رمزية ، ولا يربطها بمواقف معينة ؛ كذلك يتضمن التطور الانفعالى تكوين ارتباطات بين الارجاع الفيزيولوجية المعينة والاستجابات المتصلة بالوضع من ناحيــة ، وبين الاستجابات الفكرية للمواقف المعقدة من ناحية أخرى (مثل البكاء عند فقد كلب أو قط ، ومثل التوثب فرحا بعد الفوز فى احدى المسابقات ، أو الانسحاب واندفاع الدم الى الوجه خجلا بعد التلفظ بكلمة نابية) . أى أن انفعال الراشدين هو نتيجة لما يتعلمه الطفل من الارتباط بين فكرة معينة أو موقف معين وبين استجابة فيزيولوجية أو استجابة متصلة بأوضاع الجسم . بمعنى ان الرضيع فى شهره الأول لا يخفض وجهه فى حركة خجل حين يدخل الغريب الحجرة ، على حين أن طفل الثالثة قد يفعل .

ثم ان نضج قدرات الطفل الادراكية يلعب دورا هاما فى تطور النمو الانفعالى . فكلما نضج الطفل ازدادت قدرته على التمييز بين المنبهات مثل الوجوه المبتسمة والوجوه العابسة ، والأصوات السارة اللطيفة وغير اللطيفة ، والحركات الصديقة والغاضبة . أى أن كثيرا من الرضع يبتسمون فيما بين الشهر الثانى والسادس من العمر من غير تمييز استجابة للوجوه أو الأقنعة المهتزة ، بصرف النظر عما اذا كان تعبير الوجه سارا أم غير سار من وجهة نظر الكبار (85) . لكن بعض الأطفال مع ذلك يبدو عليهم فى النصف الثانى من السنة الاولى الدليل على التمييز بين الناس اذ نجدهم يبتسمون لمن يعرفونهم ويظهرون استجابة الخوف للغرباء (انظر فصل ٦) .

كذلك قد تؤثر الفروق فى العوامل التكوينية فى أرجاع الطفل الانفعالية وفى شدة خبراته الانفعالية . ذلك أن المواليد الجدد يتفوتون تفاوتا واضحا من حيث التأثر والاستجابة لكل أنواع التنبيه الانفعالى بمقدار تفاوتهم فى مستوى النشاط العام (راجع ص ١١١) . والابحاث توحى بأن الاطفال الذين يكونون على مستوى عال من التهيج عقب ولادتهم مباشرة يحتفظون بهذه الخاصية طوال مرحلة الرضاعة المبكرة (84) . وهناك كذلك فروق فردية واسعة بين صغار الرضع فى استجابية reactivity الجهاز العصبى المستقل و فى شدة التغيرات الفيزيولوجية خلال الاحداث المشحونة انفعاليا . ومن شأن هذه الفروق فى الحساسية — التى قد ترجع الى مزيج

من المؤثرات الوراثية وقبل الولادية وبعد الولادية — أنها قد تؤثر فى تطور النمو الانفعالى التالى عند الطفل .

بل ان مجرد الملاحظة السريعة تبين أنه كلما تقدم العمر ، أزداد تنوع أنماط الاستجابات الانفعالية وتمايزها وامكان التعرف عليها . مثال ذلك أنه كلما نضج الرضيع ، ازداد امكان التمييز بين استجابات الخـــوف واستجابات الغضب عنده بسهولة . كما أن فعالية المثيرات المعينة فى استثارة الغضب والخوف تتفاوت بحسب شدة هذه المثيرات وطــول مدتها كما تتفاوت بحسب حالة الطفل الفيزيولوجية وبحسب نشاطه الذى يكون منغمسا فيه عندئذ . مثال ذلك أن الرضع حين يخبرون الاحباط عند سحب زجاجات الرضاعة منهم ، نجد أن الرضع الذين يكونون قد تناولوا جزءا كبيرا من اللبن يستجيبون بدرجة اكبر من البطء من الرضع الذين لم يتناولوا الا قدرا ضئيلا (77) . كذلك تبين ان الرضع يكونون أقل ميلا الى التفزز startled من الاصوات العالية اذا كان هناك من يمسك بهم فى أمن وطمأنينة ، مما لو كانوا وحــدهم فى موقف غريب . وسوف نخصص للمناقشة المفصلة لمصادر الخوف عند صغار الأطفال أحد الفصول التالية (راجع صفحة ١٤٢) .

والخلاصة أن التغيرات فى الاستجابات الانفعالية هى نتاج للتفاعلات المعقدة بين النضج والتعلم . وأن قدرة الطفل على اصـــدار استجابات انفعالية متزايدةالتمايز مثل الحزن أو الخوف أو السرور أنما تتوقف على النضج البيولوجى من ناحية وعلى خبراته التعلمية من ناحية أخرى .

مراجع وقراءات اضافية

1. Aldrich, C.A., Sung, C., & Knop, C.A. The crying of newly born babies. II. The Individual phase. **J. Pediatrics,** 1945, 27, 89-96.
2. Ames, L.B. The sequential patterning of prone progression in the human infant. **Genet. Psychol. Monogr.,** 1937, 19, 409-460.
3. Anastasi, A. **Differential psychology : individual and group differences in behavior.** New York : Macmillan 1937.
4. Bakwin, H., & Bakwin, R.M. Body build in infants. II. The proportions of the external dimensions of the healthy infant during the first year of life. **J. clin. Invest.,** 1931, 10, 369-375.
5. Bakwin, H., & Bakwin, R.M. Growth of thirty-two external dimensions during the first year of life. **J. Ped.,** 1936, 8, 177-183.
6. Bayley, N. The development of motor abilities during the first three years. **Monogr. soc. res. child Develpm.,** 1935, No. 1.
7. Bell, R.Q. Relations between behavior manifestations in the human neonate. **Child Develpm.,** 1960, 31, 463-478.
8. Bergman, P., & Escalona, S. **Unusual sensitivities in very young children. Psychoanalytic Study of Child.** Vol. III-IV. New York : Int. Univer. Press, 1949, 333-352.
9. Berko, J., & Brown, R. Psycholinguistic research methods. In P. Mussen (Ed.), **Handbook of research methods in child development.** New York : Wiley, 1960.
10. Berlyne, D.E. The influence of the albedo and complexity of stimuli on on visual fixation in the infant. **Brit. J. Psychol.,** 1958, 49, 315-318.
11. Brackbill, Y. Extinction of the smiling response in infants as a function of reinforcement schedule. **Child Develpm.,** 1958. **29,** 115-124.
12. Bridger, W.H. Sensory habituation and discrimination in the human neonate. **Amer. J. Psychiatry,** 1961, 117, 991-996.
13. Brodbeck, A.J., & Irwin, O.C. The speech behavior of infants without families. **Child Develpm.,** 17, 145-156.
14. Buhler, C. **The first year of life.** (Trans. by Greenberg and Ripin) New York : Day, 1930.
15. Cameron, N., & Margaret, A. **Behavior pathology.** Boston : Houghton Miffflin, 1951.

16. Cattell, P. **The measurement of intelligence of infants and young children.** New York : The Psychological Corporation, 1940.
17. Chase, W.P. Color vision in infants. **J. exp. Psychol.,** 1937, **20,** 203-222.
18. Chen. H.P., & Irwin, O.C. Infant speech : vowel and consonant types. **J. Speech Disorders,** 1948, II, 27-29.
19. Chen, H.P., & Irwin, O.C. Development of speech during infancy : curve of differential percentage. **J. exp. Psychol.,** 1946, **36,** 522-525.
20. Crudden, C.H. Reactions of newborn infants to thermal stimuli under constant tactual conditions. **J. exp. Psychol.,** 1937, **20,** 350-370.
21. Dennis, W. A descripton and classification of the responses of the newborn infant. **Psychol. Bull.,** 1934, **31,** 5-22.
22. Dennis, W. Infant development under conditions of restricted practice and of minimum social stimulation. **Genet. Psychol. Monogr.,** 1941, **23,** 143-191.
23. Dennis, W. Causes of retardation among institutional children. Iran. **J. genet. Psychol.,** 1960, **96,** 47-59.
24. Dennis, W., & Dennis, M.G. The effect of cradling practices upon the onset of walking in Hopi children. **J. genet. Psychol.,** 1940, **56,** 77-86.
25. Disher, D.R. The reactions of newborn infants to chemical stimuli administered nasally. **Ohio State Univer. Stud., Contr. Psychol.,** 1934, No. 12, 1-52.
26. Eichorn, D.H., & Jones, H.E. Maturation and behavior. In Seward, G., & Seward, J.P. (Eds.), **Current psychological issues.** New York : Holt, 1958, 211-248.
27. Escalona, S. Emotional development in the first year of life. In Senn, M.J.E. (Ed.), **Sixth conference on problems of infancy and childhood.** Josiah Macy, Jr. Foundation, 1953, 11-92.
28. Escalona, S., & Heider, G.M. **Prediction and outcome.** New York : Basic Books, 1959.
29. Fantz, R.L. The origin of form perception. **Scientific American,** 1961, 204, 66-72.
30. Fantz, R.L., Pattern vision in young infants. **Psychol. Rec.,** 1958, **8,** 43-47.
31. Fries, M.E., & Lewi, B. Interrelated factors in development : a study of pregnancy, labor, delivery, lying-in period, and childhood. **Amer. J. Orthopsychiat.,** 1938, **8,** 726-752.

32. Fries, M.E., & Woolf, P.J. Some hypotheses on the role of the congenital activity type in personality development. **Psychoanal. Study of Child.** Vol. VIII. New York : Int. Univer. Press, 1953, 48-62.

33. Garn, S.M. Roentgenogrammetric determinations of body composition. **Hum. Biol.,** 1957, **29,** 337-353.

34. Garn, S.M. Fat, body size, and growth in the newborn. **Hum. Biol.,** 1958, **30,** 265-280.

35. Garn, S.M., & Moorees, C.F.A. Stature, body-build, and tooth emergence in Aleutian Aleut Children. **Child Develpm.,** 1951, **22,** 261-270.

36. Gesell, A. The ontogeneesis of infant behavior In L. Carmichael (Ed.), **Manual of child psychology** (2nd ed.). New York : Wiley, 1954, 335-373.

37. Gesell, A., & Amatruda, C.S. **Developmental diagnosis : normal and abnormal child development.** New York : Hoeber. 1941.

38. Gesell, A., Halverson, H.M., Thompson, H., Ilg, F.L., Costner, B.M., Ames, L.B., & Amatruda, C.S. **The first five years of life : a guide to the study of the preschool child.** New York : Harper, 1940.

39. Gesell, A., & Thompson, H. Learning and growth in identical infant twins : an experimental study by the method of co-twin control. **Genet. Psychol. Monogr.,** 1929, **5,** 1-124.

40. Gesell, A., & Thompson, H. **The psychology of early growth.** New York : Macmillan, 1938.

41. Gibson, E.J., & Walk, R.R. The "visual cliff." **Scientific American,** 1960, **202,** 2-9.

42. Grossman, H.J., & Greenberg, N.H. Psychosomatic differentiation in infancy. **Psychosom. Med.,** 1957, **19,** 293-306.

43. Halverson, H.M. An experimental study of prehension in infants by means of systematic cinema records. **Genet. Psychol. Monogr.,** 1931, **10,** 107-286.

44. Halverson, H.M. Complications of the early grasping reactions. **Genet. Psychol. Monogr.,** 1936, **47,** 47-63.

45. Irwin, O.C. The amount and nature of activities of newborn infants under constant external stimulating conditions during the first ten days of life. **Genet. Psychol. Monogr.,** 1930, **8,** 1-92.

46. Irwin, O C. Proximo-distal differentiation of limbs in young organisms. **Psychol. Rev.,** 1933, **40,** 467-477.

47. Irwin, O.C. Development of spech during infancy : curve of

phonemic frequencies. **J. exp. Psychol.**, 1947, **37**, 187-193.

48. Irwin, O.C. Infant speech : consonant sounds according to place of articulation. **J. Speech Disorders,** 1947, **12**, 397-401.
49. Irwin, O.C. Infant speech : consonant sounds according to manner of articulation. **J. Speech Disorders,** 1947, **12,** 402-404.
50. Irwin, O.C. Infant spech : development of vowel sounds. **J. Speech Hearing Disorders,** 1948, **13,** 31-34.
51. Irwin, O.C. Infant spech : the effect of family occupational status and of age on sounds frequency. **J. Speech Hearing Disorders,** 1948, **13,** 320-323.
52. Irwin, O.C. Infant speech : speech sound development of sibling and only infants, **J. exp. Psychol.,** 1948, **38,** 600-602.
53. Irwin, O.C. Speech development in the young child : 2. Some factors related to the speech development of the infant and young child. **J. Speech Hearing Disorders.** 1952, **17,** 269-279.
54. Irwin, O.C., & Chen, H.P. Infant speech : vowel and consonant frequency. **J. Speech Hearing Disorders,** 1946, **11,** 123-125.
55. Irwin, O.C., & Chen, H.P. Development of speech during infancy : curve of phonemic types. **J. exp. Psychol.,** 1946, **36,** 431-436.
56. Irwin, O.C., & Curry, F. Vowel elements in the crying vocalization of infants under ten days of age. **Child Develpm.,** 1941, **12,** 99-109.
57. Jensen, K. Differential reactions to taste and temperature stimuli in newborn infants. **Genet. Psychol. Monogr.,** 1932, **12,** 363-479.
58. Jones, H.E. The galvanic skin reflex in infancy. **Child Develpm.,** 1930, **1,** 106-110.
59. Jones H.E., & Jones, M.C. Fear. **Childh. Educ.,** 1928, **5,** 136-143.
60. Kleitman, N., & Engelmann, T.G. Sleep characteristics of infants. **J. appl. Physiol.,** 1953, **6,** 269-282.
61. Knop, C. The dynamics of newly born babies. **J. Pediat.,** 1946, **29,** 721-728.
62. Ling, B.C.I. A genetic study of sustained visual fixation and associated behavior in the human infant from birth to six months. **J. genet. Psychol.** 1942, **61**, 227-277.
63. Lipsitt, L.P., & Levy, N. Pain threshold in the human neonate. **Child Develpm.,** 1959, 30, 547-554.
64. McCarthy, D. Language development in children. In L. Carmichael (Ed.), **Manual of child psychology** (2nd ed.). New

York : Wiley, 1954, 492-630.

65. McGraw, M.B. **Growth : a study of Johnny and Jimmy.** New York : Appleton-Century, 1935.
66. McGraw, M.B. Maturation of behavior. In L. Carmichael (Ed.), **Manual of child psychology.** New York : Wiley, 1946, 332-369.
67. Miller, G.A. **Language and communication.** New York : McGraw-Hill, 1951.
68. Munn, N.L. **Psychological development : an introduction to genetic psychology.** Boston : Houghton Mifflin, 1938.
69. Piaget, J. **The construction of reality in the child.** New York : Basic Books, 1954.
70. Pinneau, S.R. A critique of the articles by Margaret Ribble. **Child Develpm.,** 1950, **21,** 203-228.
71. Pratt, K.C. The effects of repeated auditory stimulation upon the general activity of newborn infants. **J. genet. Psychol.,** 1934, **44,** 96-116.
72. Pratt, K.C. The effects of repeated visual stimulation on the activity of newborn infants. **J. genet. Psychol.,** 1934, **44,** 117-126.
73. Pratt, K.C. The neonate. In L. Carmichael (Ed.), **Manual of child psychology** (2nd ed.). New York : Wiley, 1954, 215-291.
74. Pratt, K.C., Nelson, A.K., & Sun, K.H. The behavior of the newborn infant. **Ohio State Univer. Stud., Contr. Psychol.,** 1930, No. 10.
75. Rheingold, Harriet, Gewirtz, J., & Ross, H. Social conditioning of vocalizations in the infant. **J. comp. Physiol. Psychol.,** 1959, **52,** 68-73.
76. Richmond, J.B., & Lustman, S.L. Autonomic function in the neonate. **Psychosom. Med.,** 1955, **17,** 269-273.
77. Sears, R.R., & Sears, P.S. Minor studies of aggression : V. Strength of frustration-reaction as a function of strength of drive. **J. Psychol.,** 1949, **9,** 297-300.
78. Sherman, M. The differentiation of emotional responses in infants : I. Judgments of emotional response from motion-picture views and from actual observation. **J. comp. Psychol.,** 1927, **7,** 265-284.
79. Sherman, M. The differentiation of emotional responses in infants : II. The ability of observers to judge the emotional characteristics of the crying of infants and of the voice of the adult. **J. comp. Psychol,** 1927, **7,** 335-351.
80. Sherman, M., & Sherman, I.C. Sensori-motor responses in infants. **J. comp. Psychol.,** 1925, **5,** 53-68.

81. Sherman, M., Sherman, I. C., & Flory, C.D. Infant behavior. **Comp. Psychol. Monogr.,** 1936, **12,** No. 4.
82. Shirley, M.M. The first two years, a study of twenty-five babies. Vol. I. Postural and locomotor development. **Inst. Child Welf. Monogr.,** Ser. No. 6. Minneapolis : Univer. of Minn. Press, 1933.
83. Shirley, M.M. The first two years, a study of twenty-five babies. Vol. II. Intellectual development. **Inst. Child Welf. Monogr.**, Ser. No.8. Minneapolis : Univer. of Minn. Press, 1933
84. Shirley, M.M. The first two years, a study of twenty-five babies. Vol. III. Personality manifestations. **Inst. Child Welf.** Monogr., Ser. No.8. Minneapolis : Univer. of Minn. Press, 1933
85. Spitz, R.A., & Wolf, K.M. The smiling response : A contribution to the ontogenesis of social relations. **Genet. Psychol. Monogr.,** 1946, **34,** 57-125.
86. Spock, B. **The pocket book of baby and child care.** New York : Pocket Books, 1950.
87. Steggerda, M., & Hill, J.J. Eruption time of teeth among whites, Negroes, and Indians. **Amer. J. Orthodontics and Oral Surgery,** 1942, **26,** 327-335.
88. Stubbs, E.M. The effect of the factors of duration, intensify, and pitch of sound stimuli on the responses of newborn infants. **Univer. Iowa Stud. Child Welf.,** 1934, **9,** No 4, 75-135.
89. Terman, L.M., et al. **Genetic studies of genius.** Vol. I. **Mental and physical traits of a thousand gifted children.** Stanford, California : Stanford Univer. Press, 1925.
90. Terman, L.M., & Tyler, L.E. Psychological sex differences. In L. Carmichael (Ed.), **Manual of child psychology** (2nd ed.). New York : Wiley, 1954.
91. Thompson, G.G. **Child psychology : growth trends in psychological adjustment.** Boston : Houghton Mifflin, 1952.
92. Thompson, H. Physical growth. In L. Carmichael (Ed.), **Manual of child psychology** (2nd ed.). New York : Wiley. 1954, 292-334.
93. Watson, E.H., & Lowrey, G.H. **Growth and development of children.** (3rd ed.). Chicago : Yearbook Publishers, 1958.
94. Watson, J.B. **Psychology from the standpoint of a behaviorist.** Philadelphia : Lippincott, 1924.
95. Wolff, P.H. Observations on newborn infants. **Psychosom. Med.,** 1959, **21,** 110-118.

الفصل الخامس

التعلم

أكدنا فيما سبق أن سلوك الطفل محصلة معقدة لشيئين أولهما طبيعيته البيولوجية وثانيهما التعلم الذى ينتج من تفاعل الطفل مع بيئته عامة وبيئته الاجتماعية بصفة خاصة . ونؤكد على البيئة الاجتماعية لان الناس يكون بعضهم بالنسبة لبعض المصادر الأولية للدوافع والمخاوف والاثابة وأكثر ما نجد عند الطفل من رغبات ومهارات وقيم ومخاوف واتجاهات انما يكتسبونه بالتعلم . ثم ان ما يتعلمه الفرد من اتجاهات ودوافع يؤثر بدوره فى اختياره لمهنته واختياره لشريك حياته وأدائه فى المدرسة ؛ بل وكذلك فى نوع الأعراض التى قد تطرأ عليه ان اصابه الاضطراب الانفعالى فى يوم من الأيام . لهذا يجمل بنا ها هنا أن نقف قليلا لنناقش كيفية حدوث عملية التعلم عند الطفل . فان التعرف على المبادىء النظرية للتعلم يساعد الطالب على فهم السبب الذى يجعل الطفل يسلك على النحو الذى يسلك عليه ، كما يعينه على أن يتنبأ بسلوك الطفل فى المستقبل .

ماهية التعلم ؟

التعلم فى أبسط تعريف هو قيام رابطة أو صلة بين مثير ما واستجابة معينة بعد أن لم يكن لمثل هذه الرابطة كيان من قبل حدوث التعلم . والمثير يسمى فى اصطلاح نظرية التعلم بالامارة (cue) . والامارة تعرف بأنها كل مثير متميز محدد من شأنه أن تتصل أو ترتبط به استجابة ما (33) . ولهذا كان ضوء المرور وصورة وجه الأم أو صوتها ، بل والمثيرات الداخلية من قبيل الأفكار والتخيلات والمشاعر وأحاسيس الجسم أنواعا من الأمارات التى يستطيع المرء أن يتعلم عددا من الاستجابات لها .

كذلك للاستجابات عدة أنواع . فهى اما أن تكون أعمالا حركية مثل الكلام والمشى وضرب كرة القدم ، أو استجابات نفسية مثل خروج العرق على سطح الجلد أو التغير فى نبض القلب أو الأفكار أو التخيلات . لكن من الواجب هنا أن نتفطن الى أن هذه الاستجابات الداخلية (الباطنية) مثل التفكير والمشاعر اما أن تؤدى وظيفة الأمارات واما أن تكون بمثابة

الاستجابات . ومعنى هذا أن كل ما سقناه من الأمثلة على السلوك مثل حل المشكلات أو حفظ القصائد انما ينطوى على سلسلة متصلة معقدة من الأمارات والاستجابات .

والآن ننظر فى مثال بسيط من الأمثلة على التعلم . فى التجارب التى اجـراها بافلوف الفيزيولوجى الروسى والتى أصبحت الآن من المأثور الكلاسيكى فى العلم ، تم تعليم أحد الكلاب كيف يستجيب بسيلان اللعاب لامارة معينة هى صوت جرس ذى أزيز . وقد تيسر هذا عن طريق المزاوجة بين تقديم صوت الجرس وتقديم الطعام . والطعام مثير يؤدى بفطـرته (أعنى بلا تعلم) الى استجابة سيلان اللعاب . وسيلان اللعاب لا يحدث عادة لامارة الجرس من قبل أن يتحقق التعلم . ولكنه يترتب على المزاوجة بين صوت الجرس والطعام أن يصبح صوت الجرس بمفرده قادراً على اثارة استجابة سيلان اللعاب . وبعبارة أخرى يقال ان رابطة ما أو صلة معينة قد تم تعلمها بين أمارة الجرس واستجابة سيلان اللعاب ، بعد أن لم يكن لهذه الرابطة وجود من قبل حدوث عملية التعلم .

ثم نتمعن الآن فى مثال آخر أكثر تعقيداً . فقـد درست دوروثى ماركيز (٣٢) أولى عمليات التعلم التى تتم عند الرضيع والتى تتصـل بعملية التغذية . واستخدمت عشرة أطفال رضع تتراوح أعمارهم بين اليومين والتسعة أيام وكانت تدق جرسا ذا أزيز على مسمع منهم من قبل أن تقدم التغذية اليهم بخمس ثوان . وبعد خمســة أيام من بدء التدريب تبين أن ثمانية من هؤلاء الرضع العشرة قد أخذت تظهر عليهم استجابات الامتصاص وفتح الفم بمجرد سماعهم للأزيز . كذلك لاحظت دوروثى ماركيز أن صوت الأزيز صـار يميل الى الانتقاص من البـكاء والنشاط العام . على أن التجربة تضمنت كذلك أربعة من الرضع كانوا يسمعون لصوت الأزيز من غير أن تقدم لهم التغذية مباشرة ، فلم يبد عليهم الامتصاص وفتح الفم استجابة للأزيز . وبالاختصار نقول ان الرضع فى المجموعة الأولى تعلموا الامتصاص لأمارة الأزيز نتيجة للمزاوجة بين صوت الأزيز والتغذية .

ومثال آخر أكثر تعقيداً على التعلم . ذلك ما لوحظ من أن تقديم زنبور أو مدية طويلة للطفل خلال الستة الأشهر الأولى من الحياة لا يثير استجابة ثابتة معينة عند الطفل ، على حين أن هذه المثيرات بعينها تميل فيما بعد ذلك من مرحلة الطفولة الى اظهار استجابات الخوف والتراجع عند معظم الأطفال . وكذلك نقول ان الطفل قد تعلم أن يتجنب هـذه المثيرات نتيجة لما خبره من أذى بدنى أو ألم بسبب هذه الأشياء أو نتيجة لما وجه اليه من تحذيرات منها .

والأطفال كذلك يتعلمون الامتصاص استجابة لأمارة الزجاجة ، والبكاء اذا ما هددوا بالعقاب ، والتلفظ بكلمة « أربعة » اذا ما سئلوا عن حاصل ضرب ٢ فى ٢ . كما أن الأفكار والصور عند الطفل قد تؤدى وظيفة الأمارات التى ترتبط بها الاستجابات ، ولو أن هذا قد لا يبدو واضحا جليا . ألست ترى الطفل يتعرض لحادثة تخيفه وتفزعه وتسبب له القيىء ، ثم تعاوده صورة هذه الحادثة أو ذكراها بعد ذلك فاذا بالصورة أو الذكرى تصبح بمثابة أمارة تثير الخوف والقيىء .

ما الذى يدعو الطفل الى التعلم ؟

لماذا يتعين على الطفل أن يتعلم شيئا ما ؟ وهل التعلم يمضى ويتم بصورة تلقائية بسبب التكوين الفطرى للكائنات الحية ، أم أن هناك ظروفا خاصة تعين على عملية التعلم وتزيد منها ؟ أو بعبارة أخرى هل هناك مبادىء خاصة تقويم بتحديد الظروف التى يتم فيها التعلم والأشياء التى يتم تعلمها ؟

الواقع أن هناك عددا من هذه المبادىء الخاصة ولو أنه لا تزال أمامنا عدة مشكلات لم نقم بعد بحلها . من هذه المبادىء الأساسية للتعلم مبدآن أحدهما يتصل بالدوافع والثانى متعلق بالتدعيم . وهذان المبدآن ينصان على أن التعلم يزداد احتمال وقوعه ١ — اذا كان الكائن الحى ذا رغبة فى الحصول على هدف معين (أعنى حين يتحقق عنده دافع ما) و٢ — اذا كانت الاستجابة التى يقوم بها تؤدى الى تحصيله لهذا الهدف (أعنى ان كانت هذه الاستجابة بحيث تلقى المثوبة أو التدعيم) . **أى أن التدعيم يشبع الدافع .**

فلو كنا بصدد موقف يتعلم فيه الطفل الامتصاص استجابة لأمارة الزجاجة ، كان الجوع بمثابة مصدر الدافعية وكان التدعيم عبارة عن الحليب اللبن الذى يتلقاه .

طبيعة التدعيم :

اذا كانت الاستجابات للأمارات بحيث تؤدى الى نتائج معينة ترتب على ذلك أن يكون من السهل تعلمها . لكنها اذا كانت تؤدى الى نتائج أخرى ترتب على ذلك أن يصبح من الصعب تعلمها أو الى عدم تعلمها على الاطلاق . والنتائج التى تسهل عملية التعلم وتيسرها تسمى بالاثابات أو بلغة أقرب الى الاصطلاح الفنى بالتدعيم .

ونحاول فهم هذه المشكلة بأن نتدبر مثالا مألوفا منذ أمد طويل عنـد علماء النفس لنفرض اننا وضعنا حيوانا جائعا عند قاعدة متاهة على شكل حرف (Y) ، ثم وضعنا الطعام عند الطرف الأيسر من حرف (Y) ولم نضع شيئا عند الطرف الأيمن . عندئذ نجد ان الحيوان يحصل على الطعام اذا هو اتجه يسارا عند نقطة الاختيار فى المتاهة ولا يحصل على شىء اذا هو اتجه يمينا . فاذا طال تعرض الحيوان لهذا الموقف تعلم أن يستجيب بالاستدارة الى اليسار اذا واجهته الأمارة البصرية الكائنة فى نقطة الاختيار من المتاهة . كذلك بينت التجارب المماثلة أن الحيوانات والناس من شأنها أن تتعلم الاستجابات التى تؤدى الى اشباع العطش أو الجوع أو الى الانتقاص من الألم البدنى أو الى الانتقاص من حدة الخوف أو القلق .

فما الذى يمكن استخلاصه من هذه التجارب اذن ؟ لعلنا نلاحظ أن الحيوان أو الانسان كان يتعرض للموقف وهـو فى حالة من الاستثارة القوية — فى كل مرة من المرات — قد تصدر عن آلام الجوع أو العطش أو عن تنبيه مستقبلات الألم كما فى حالة استخدام الصدمة الكهربية أو اللسع بالحرارة الشديدة ، وأنه كان يقوم باستجابة تؤدى الى تخفيض الاستثارة القوية الشديدة أو استبعادها . أعنى أن الاستجابة التى تؤدى الى تخفيض فى الاستثارة الشديدة يميل الكائن الى تعلمها . ولذلك فقد أدت أمثال هذه الدراسات ببعض علماء النفس الى اعتبار أن الدافـع عبارة عن زيادة فى الاستثارة وأن التدعيم عبارة عن نقص أو هبوط فى حدة الاستثارة (9) .

صحيح بلاشك أن انخفاض شدة الاستثارة يلعب دورا هاما فى أنواع كثيرة من التعلم . لكنه من الصحيح كذلك أن الأدلة التجريبية المتزايدة تدلنا على أن هناك مواقف كثيرة تكون فيها زيادة شدة الاستثارة بدلا من انخفاضها بمثابة عامل التدعيم الذى يؤدى الى التعلم (29, 22, 17) . ذلك أن باحثا (27) تبين له أن الفئران اذا وضعت فى الظـلام يزداد ضغطها للرافعة ان كان الضغط على الرافعة يؤدى الى اضاءة خافتة عما اذا كان الضغط لا يؤدى الى زيادة ما فى الاستثارة البصرية .

كذلك وجد هارلو (13 ,11) أحد المشتغلين بعلم النفس فى جامعة ويسكونسن ، أن القردة التى قد أحسنت تغذيتها تتعلم حل المعضلات الميكانيكية — المعقدة (التى تتضمن أنواعا مختلفة من الخطافات والمفاصل ونحوها) ان كان هذا النشاط لا يؤدى الى شىء أكثر من اتاحة الفرصة للقردة للاطلاع على جـوانب من المعمـل أو المختبر (أى الى زيادة فى الاستثارة البصرية) .

وفى الدراسات التى أجريت على الانسان أشار پياچيه (44) وآخرون غيره الى الحماس الذى يندفع به الرضع وصغار الأطفال ممن حسنت العناية بهم — الى تعلم بعض مقتضيات النمو مثل اللعب بالشخشيخة وركل الحبل الممتد من فوق المهد أو الوقوف فى المهد . ومعلوم أن هذه ألوان من السلوك تؤدى الى زيادة الاستثارة ؛ لكنه يسهل تعلمها مع ذلك. الواضح اذن فى كل هذه الحالات أن ازدياد الاستثارة يسهل بدلا من أن يعوق عملية التعلم .

بل ان هناك بعض الأدلة التى تشير الى أن انعدام الاستثارة عند الانسان والحيوان على السواء قد يبلغ أحيانا فى ايلامه مبلغ ازدياد الاستثارة واشتدادها (3) . ففى دراسة أجريت بجامعة ماكجيل ، طلب الى عدد من الطلاب الجامعيين ألا يعملوا شيئا البتة لقاء عشرين دولارا فى اليوم . كانوا يستلقون فى الأسرة المريحة أربعا وعشرين ساعة فى اليوم. وكانت درجة الحرارة متالية ثابتة . كما كانت عيونهم وآذانهم وأيديهم مسدودة بقصد الانتقاص الى أدنى حد من تنوع الاستثارة . لكن هذه الحالة — وان بدت فى ظاهرها لبعض القراء ممن تبهظهم الدروس والامتحانات أمرا محبوبا — بلغ من وطأتها على الطلاب أنهم لم يتحملوها اكثر من يومين أو ثلاثة . أعنى أنهم جعلوا يشتهون تنوع الاستثارة وتغاير المثيرات اشتهاء ملك عليهم نفوسهم وأفكارهم .

ازدياد الاستثارة مقابل تناقصها :

فكيف لنا الآن أن نوفق بين هاتين الطائفتين من النتائج ؟ أو هل التوفيق بينهما أمر ميسور ؟ ان دراسات التعلم تحت ظروف شدة الجوع أو العطش أو الألم تبين أن الكائنات الحية تتعلم الأشياء التى من شأنها أن تنتقص من الاستثارة . كذلك نجد أنه حين تكون الاستثارة القائمة قليلة جدا ، كما فى حالة الطفل الضجر فيما بعد الظهيرة من يوم مطير ، أو حالة طفل رضيع مستلق وحده فى المهد ، قد يتم تعلم الاستجابات التى تؤدى الى ازدياد الاستثارة . وهكذا نرى أن التدعيم قد يكون ازديادا فى الاستثارة فى بعض الأحيان أو تناقصا فى الاستثارة فى بعض الأحيان الأخرى .

على أنه ينبغى أن نشير الى أن كثيرا من الباحثين يتوفرون الآن على دراسة أمثال هذه المشكلات . لكننا مع ذلك ولحسن الحظ لسنا بحاجة الى انتظار ما تسفر عنه نتائج هذه الأبحاث المستقبلة من قبل أن نمضى الى فهم عملية التعلم عند الطفل . اذ أن كلا من الأبحاث التجريبية والملاحظات الاكلينيكية قد زودتنا — كما سنرى فيما بعد — بالمعلومات

عن أنواع التدعيم ذات المفعول فى اشباع دوافع الطفل والتى تؤدى الى التعلم الفعال ، وان كنا لا نزال نجهل لخصائص الأساسية لهذه الأنواع من التدعيم .

خلاصة المبادىء الأساسية :

لابد لكى يتم التعلم من أن يكون هناك مثير متميز واضح أو أمارة واستجابة معينة . كذلك مما يسهل حدوث التعلم أن يكون هناك دافع معين — من جوع أو عطش أو رغبة فى الاستطلاع — ثم اثابة أو تدعيم . على أن بعض المشتغلين بعلم النفس يذهبون الى أن العبارة الأخيرة ليست صحيحة دائما (أعنى أنهم يذهبون الى أن بعض أنواع التعلم قد تحدث من غير أن تكون هناك دوافع أو اثا) لكننا مع ذلك نؤمن بأن الدوافع والاثابة أمور من شأنها أن تسهل قيام أكثر أنواع التعلم الاجتماعى . ولهذا يبدو لنا من المهم الآن أن نقوم بمناقشة معانى هذه المفاهيم فى شىء أكبر من التفصيل والتوسع .

مصادر الدافعية (أو الدفع) :

كلمة الدفع لفظة عامة تشير الى ما قد يكون لدى الكائن الحى من حاجات أو أهداف أو رغبات تستثيره وتحفزه الى النشاط . وبالتفصيل نقول ان هناك حاجات **فطرية** أو كما تسمى عادة بالحاجات **الأولية** . وهذه الحاجات الفطرية أو الاولية تتضمن حاجات شتى — مثل الطعام والدفء والأوكسيجين — لابد من اشباعها حتى يتسنى للكائن العضوى أن يحتفظ بحياته .

والحاجة الأولية ينظر اليها على أنها حالة داخلية عند الكائن العضوى ، لا على أنها استعداد للاستجابة ، ومعنى هذا أن على الطفل أن يتعلم الأكل أو البحث عن الطعام حين يشعر بالجوع . صحيح أن الطبيعة تيسر الأمر فى بعض الأحيان بأن تزود الكائن الحى باستجابة تكون ملائمة متناسبة مع الحاجة . بمعنى أنك تجد استجابة الامتصاص تستثار دائما كلما وضعت الحلمة فى فم الرضيع . لكن الذى لاشك فيه أن الرضيع يتعلم الامتصاص الفعال الكفء كلما ازداد دربة ومرانا ، كما انه يتعلم بتقدم العمر الشرب من الكوب والأكل بالملعقة .

والحاجات تضطر الكائن فى بعض الأحيان الى التماس اشباعها . لكننا مع ذلك نلاحظ أن الكائن الحى يكون مضطرا عادة الى تعلم الاستجابة التى تكون أفعل وأنجع فى اشباع الحاجة .

ثم ان هناك بالطبع حاجات أخرى بالاضافة الى الحاجات الأولية . فانك لا تجد أساسا فطريا البتة لحاجة الانسان الى المركز الاجتماعى ، والى الأمن والطمأنينة ، والى حب أمه له ، والى النقود ، والى تقبل أصدقائه له . وانما هذه حاجات متعلمة . وان كانت تشترك معالحاجات الأولية فى أنها قد تستخدم بعد ذلك كدوافع فى عمليات التعلم المستقبلة. أضف الى ذلك أن الحاجات المتعلمة شأنها شأن الحاجات الأولية فى أن على الفرد أن يتعلم طائفة من السلوك حتى يتيسر له اشباعها . بل أن من المصادر الشائعة للتوتر والقلق عند الناس هو الوجود الدائم لحاجة من الحاجات المتعلمة (مثلالحاجة الى الحب أو الى السيطرة أو الىالمركز الاجتماعى) من غير أن تكون هناك وسيلة ما لاشباعها . والمشتغلون بدراسة الشخصية يسمون هذه الحاجات المتعلمة بالدوافع . والدافع يعرف بأنه رغبة متعلمة فى هدف معين (مثل المال أو الحب أو التقبل) ، كما أن الدافع يسمى عادة بذلك الهدف الواضح الذى يسعى اليه السلوك .

على أن القارىء من حقه أن يسأل ، « وكيف أستطيع أن أحكم بأن فردا ما عنده دافع نحو هدف معين ؟ » الواقع أن من أحسن الوسائل الفنية الميسورة لدينا حاليا هى أن نستدل على وجود الدافع منملاحظتنا لسلوك الفرد حين نحرمه من هذا الهدف . ذلك أن حرمان الفرد من الهدف الذى يكون عنده دافع الى تحصيله يؤدى الى أثرين فى سلوكه . أما الأثر السلوكى الأول فهو أن سلوك ذلك الفرد يتغير نتيجة للحرمان كما أن السلوك الجديد يعكس من العلامات ما يدل على أن الفرد يسعى نحو هدف معين . وأما الأثر الثانى فهو أن السلوك الجديد الذى يؤدى الى تحصيل الهدف يكون تعلمه بعد وقوع الحرمان من الهدف أكثر سهولة وكفاية منه قبل حدوث الحرمان .

ونوضح هذا المبدأ بمثال من سلوك طفل فى الثانية من عمره . نحن نفترض عادة أن الطفل فى هذه السن يكون قد اكتسب حاجة قوية الى أمه ، بمعنى أنه يرغب فى وجودها وأن رؤيته لها وادراكه لوجودها يحقق عنده شيئا من الاشباع ، كذلك نحن نفترض أن طفل الثانية من العمر لا يحتمل أن تكون لديه رغبة جارفة فى تأمل لوحة من لوحات بيكاسو تكون معلقة على جدار غرفة الجلوس فى بيته . ولعلنا نستطيع أن نختبر صحة هذه الفروض بأن نرقب سلوك الطفل بعد استبعاد أمه واستبعاد اللوحة . ألسنا نرى الطفل بعد أن تغادر أمه الغرفة وقد عمد الى البكاء والاضطراب فى الغرفة والبحث عن هدفه المفقود أعنى أمه . على حين أن استبعاد اللوحة من الغرفة لا يمكن أن يؤدى الى مثل هذا السلوك .

ثم لنفترض أكثر من ذلك أننا نريد تعليم الطفل استجابة جديدة من قبيل فتح الباب . اننا نتوقع عندئذ أن يكون تعلم الطفل لهذه الاستجابة الجديدة أسهل اذا كانت هذه الاستجابةالجديدة من شأنها أن تتيح للطفل رؤية أمه مما اذا كانت تتيح له رؤية اللوحة . أضف الى ذلك أن هذه الاستجابة يتم تعلمها بسرعة أكبر ان كان الطفل قد حرم من وجود أمه لمدة نصف ساعة مما لو كان قد حرم وجودها عدة دقائق فقط . أما ان كانت استجابة فتح الباب لا تؤدى الا الى رؤية لوحة بيكاسو لما كان من المتوقع أن تختلف السرعة التى يتم بها تعلم الاستجابة . على أن هذه الأمثلة وان بدت أمثلة تافهة ، الا أن الآباء مع ذلك يقومون على الدوام باستنتاجات عن الدوافع كلما بدا على أطفالهم تغير مفاجىء ملحوظ فى سلوكه — من قبيل البكاء أو ازدياد حركته واضطرابه بعد الهدوء والسكون . عندئذ نجد الأم وقد تساءلت بفطرتها — « ترى ماذا يريد ؟ » وجعلت تبحث عن شىء تظن أنه سيرضى الطفل .

ونلخص ما سبق فنقول اننا نستدل على وجود دافع نحو هدف
١ — ان كان الحرمان من هذا الهدف يؤدى الى تغيرات فى السلوك ؛
٢ — أو ان كان من الممكن استخدام هذا الهدف بمثابة « طعم أو مصيدة » أو اثابة لتدعيم تعلم سلوك جديد .

مصادر الاثابة :

تعرف الاثابة أو التدعيم بأنها طائفة الوقائع التى تسهل التعلم . ذلك أن الاستجابة ان كانت تؤدى الى واقعة أو حالة من شأنها أن تشبع الحاجة ، ترتب على ذلك أن تؤدى هذه الواقعة (التى تسمى اثابة) الى تقوية الاستجابة . مثال ذلك أن صراخ الطفل الجائع أن كان يؤدى الى تقديم الغذاء مباشرة له ، جاز لنا أن نقول ان استجابة البكاء أو الصراخ تتقوى وتتدعم لأنها تؤدى الى هدف الطعام المثيب .

والطعام والماء والنوم والدفء تسمى بالاثابات الأولية لأنها تشبع حاجات أولية . لكن هناك مع ذلك أدلة تشير الى أن هناك عدة أنواع معينة من المثيرات سارة أو مشبعة بطبيعتها ، وان لم تكن لازمة من أجل بقاء الكائن الحى واحتفاظه بحياته . من ذلك استثارة المنطقة التناسلية والاتصال اللمسى بالنسبة للرضع وهذه المثيرات تعد ألوان ثواب فطرية أو غير متعلمة على أساس أن الاستجابة التى تعقبها هذه الطائفة من المثيرات تزداد قوة . ولذلك نقول ان هناك أنواعا أولية من الاثابة ليست مرتبطة ارتباطا مباشرا بالحاجات الأولية (أعنى بتلك الحاجات المتصلة باحتفاظ الفرد بحياته) .

وكما أن هنـاك حاجات أو دوافع متعلمـة (من قبيـل الشـهرة والتقبل والنقود) نجد هناك أنواعا متعلمة من الاثابة . من ذلك أن راديو الترانزستـور ليست له قيمـة اثابية (reward value) بالنسـبة للرضيع ولا بالنسبة لساكن الأحراش وانما القيمة الاثابية لهذا الشيء أمر ينبغى تعلمه . ففى حالة الدافع الى التحصيل الأكاديمى قد يصبح الثواب شيئا من قبيل الحصول على درجات عالية فى التقرير المدرسى . كذلك فى حالة حب الطفل لأمه ، نجد الاثابة المتعلمة هى وجود الأم . والاثابة المتعلمة تحدد بأنها طائفة من المثيرات قد اكتسبت قيمة موجبـة بسبب أنها تشبع دافعا من الدوافع . ولهذا فان الاثابات المتعلمة تؤدى وظيفـة (incentives) الحوافز ، كمـا أن كل استجابة تؤدى الى الحصول على اثابة متعلمة تتدعم وتزداد قوة .

والمثيرات لا تكتسب قيمة اثابية الا اذا ارتبطت بوقائع قد أصبحت بمنزلة الاثابات . والأمثلة الطريفة التى تبين لنا كيف أن النقود تكتسب قيمة اثابية حتى بالنسبة للحيوان قد أوردها ولف (54) وكاولز (7) . وهم وان كانوا قد استخدموا (فيشات البوكر) للسهولة واليسر الا أن المبدأ واحد فى حد ذاته . وقد لخص ميللر نتائج تجاربهم كما يلى :

« أراد كاولز أن يخلع على الفيشات (فيشات البوكر) قيمة اثابية ، فجعل يدرب الشمبانزيات الجائعة على أن تضع هذه الفيشات فى صناديق البيع الآلية لتحصل على حبة من الزبيب مقابل كل فيشة . ثم أراد أن يختبر القردة اختبارا مبدئيا وأن يزيد من تثبيت القيمة الاثابية ، فأخذ يكرر طريقة ولف فى أن يقتضى من الشمبانزى أن تكد وتعمل من أجل الحصول على الفيشة بأن تشد ذراعا تحمل وزنا له ثقله . كذلك كان يسمح للشمبانزيات فى بادىء الأمر أن تحول الفيشة مباشرة ورأسا الى حبة زبيب ، ولكنه أخذ بعد ذلك يضطر القردة الى أن تدخر عشرين فيشة من قبل أن تتمكن من صرفها .

ثم أراد المجرب أن يتعرف على ما اذا كانت فيشـات البوكر يمكن استخدامها كاثابة متعلمة ، فأخذ القردة الى غرفة أخرى حيث وجـدت نفسها بازاء صندوقين . فان هى فتحت الصندوق الواقع الى يسارها وجدت احدى الفيشات ، أما ان وجدت الصندوق الواقع الى يمينهـا وجدته فارغا ولم تحصل على شيء . وفى سرعة تعلمت القردة أن تفتح الصندوق الواقع الى اليسار على الرغم من أنه لم يكن يسمح لهـا أن تستبدل بالفيشات طعاما الا عند انتهاء فترة التدريب اليومية . ثم كان اليوم التـالى فغير المجرب الاجراء وجعـل يدرب القردة على اختيـار

الصندوق الواقع الى اليمين بدلا من اليسار لكى تحصل على ما تطلب من الفيشات .

وفى التجارب التالية قام المجرب بتعليم القردة طائفة متنوعة من العادات التى هى أكثر تعقيدا . من ذلك أن المجرب كان يتحكم فى القيمة الاثابية لهذه الفيشات بأن يعطى للحيوان فيشة من النوع الذى ارتبط بالطعام ان استجاب الحيوان الاستجابة الصحيحة وفيشة من لون آخر مختلف تعلم الحيوان أنه لا يمكنه أن يستبدل بها طعاما ان هو استجاب استجابة غير صحيحة . وقد دلنا تعلم الحيوان للاستجابة الصحيحة تحت هذه الظروف أن القيمة الاثابية للفيشة متوقف على ارتباطها السابق بالاثابة الأولية وهى الحصول على الطعام عند الجوع (34, 454) .

والنقود تكتسب قيمتها الاثابية عند الأطفال بنفس الطريقة التى تتم بها فى تجارب الشمبانزى . ذلك أن النقود ذاتها لا تكتسب قيمة اثابيه عند الطفل الا بعد أن يتبين له أن قروش أبيه ودراهمه يمكن أن يستبدل بها متعا أولية من قبيل أقماع الجيلاتى والحلوى واللبان (العلك) . ولعلنا نلاحظ أن تعليم الشمبانزى ادخار عشرين فيشة من قبل أن يقوم بانفاقها قد لا يزيد فى صعوبته عن تعليم الطفل كيف يحتفظ بقروشه ودراهمه الى أن يتجمع له منها قدر كاف « يشترى به ما هو فى حاجة اليه فعلا » .

والنقود بعد أن تكتسب قيمة اثابية ، يصبح من الممكن استخدامها للتدعيم ، لا لتدعيم استجابات من قبيل فتح الصناديق ، وانما لتدعيم استجابات أكثر نفعا ، مثل ترتيب الأسرة واخراج صفيحة القمامة من البيت ، أو شراء احتياجات الأسرة من الخبز والحليب وما الى ذلك . بل ان النقود قد تستخدم لتشجيع الطفل على أن يكون « ولد كويس » . وأما بالنسبة للكبار الراشدين فان النقود تدفع ما لا حصر له من الناس الى أن يشتغلوا ببناء المنازل أو السير على الحبل فى السيرك أو صيد الثعابين الخ .

على أن هناك أمثلة أخرى عديدة على الاثابات المتعلمة فى حضارات الانسان ومجتمعاته . من ذلك أن الميداليات والكؤوس والدرجات العليا فى المدرسة ، والربت على الظهر ، وحق استخدام سيارة الأسرة والترقيات والعلاوات يمكن أن يكون لها قيمتها الاثابية . ومن البديهى أن الشىء لا يمكن أن يؤدى الى اثابة الا اذا كان لدى الكائن الحى دافع نشط يمكن اشباعه بالحصول على هذا الشىء . ولعل هذا أوضح ما يكون بالنسبة للاثابات الأولية . فاننا لا نفكر أبدا فى تقديم الطعام للفرد العطشان ، أو

فى تقديم الموضوع الجنسى للرجل الذى يشكو شدة الجوع من أجل أن نثيبه . على أن هذا المبدأ لا يكون واضحا ظاهرا على الدوام فى حالة الاثابات المتعلمة . مثال ذلك أننا كثيرا ما نفترض أن بعض الأشياء المعينة مثيبة فى ذاتها بالنسبة لكل الأطفال بسبب أنها تستخدم كمثيبات لمعظم الأطفال . لكنه لما كان الأطفال يختلفون فيما بينهم من حيث ما مر بهم من خبرات تعلم ، وجدنا الأطفال يختلفون فيما بينهم كذلك من حيث الدوافع . ولذلك نجد أن المثيبات الواحدة لا تشبعهم جميعا بدرجة واحدة . من ذلك أن المدح قد يفيد كثيرا فى اثابة الأطفال الذين هم فى حاجة الى التقبل الاجتماعى ولا يفيد بالنسبة للأولاد الذين هم فى حاجة طاغية الى أن يقنع نفسه ويقنع الآخرين بأنه « ولد غضنفر » لا « الطفل المدلل من أمه » . كذلك لا يمكننا أن نتوقع من الطفل الغنى الذى هو بحاجة الى الحب والتقبل أن يتعلم شيئا عن طريق تقديم المال اليه على سبيل الاثابة . كما أنه من المتعذر علينا أن نحمل المراهق الريفى — الذى لا يتشوقه أن يتعرف على ما يدور فى المحافظة المجاورة — على الانخراط فى سلاح البحرية بأن نعدهم بمباهج السفر والمغامرات . وعلى الجملة نقول ان الشيء لا يكون مثيبا الا ان كان يمكن استخدامه الى درجة ما على الأقل فى اشباع حاجة أو دافع نشط .

الى هنا نكون قد عرفنا وحددنا العوامل الأربعة الأساسية فى التعلم . أعنى أنه لابد لكى يتم التعلم فى معظم الحالات ، لا فى جميعها على الأرجح ، من أن يكون هناك مثير أو أمارة ثم استجابة ثم حاجة أو دافع ثم اثابة . لكن هناك مع ذلك عددا من المبادىء الاضافية التى لابد من التعرف عليها وفهمها حتى نتمكن من تحليل تفاصيل السلوك المتعلم تحليلا مفصلا .

منحنى التدعيم :

ينص هذا المبدأ على أنه كلما أعقبت الاثابة استجابة الحيوان بصفة مباشرة ، ازدادت قوة الرابطة بين الأمارة والاستجابة (21) .

فلو فرضنا أننا نريد تعليم الطفل أن ينظر الى اليسار ثم الى اليمين من قبل أن يعبر الشارع ، لوجب علينا ، بمقتضى هذا المبدأ الذى ذكرناه ، أن نقوم باثابة استجابة النظر والتطلع بمجرد حدوث الاستجابة (منحنى التدعيم) . ولو أننا اتبعنا هذا الاجراء ، لازداد احتمال تعلم الطفل القيام بالاستجابة الصحيحة مما لو تأخرنا فى تقديم الاثابة وانتظرنا الى أن ينتهى الطفل من لعبه ويعود الى البيت .

المواقف الجديدة ــ مبدأ التعميم

الطفل الذى تعلم أن يمضي الى الثلاجة في بيته ليلتمس شيئا من الطعام عند الجوع ، يتوقع منه حين يحس بالجوع فى بيت جدته أن يسعى الى الثلاجة كذلك . كما أن الطفل الذى تدرب على تجنب المدفأة الحارة أو الموقد المشتعل فى بيته من شأنه كذلك أن يميــل الى تجنب المدافىء والمواقــد فى غير ذلك من البيوت . فكيف يحــدث هــذا ؟ ان المثيرات والأمارات ليست متطابقة متساوية تماما فى كل من البيتين . ولمــاذا لا يضطر الطفل الى تعلم الاستجابة مرة أخرى فى هذا الموقف الجديد ؟ الاجابة عن هذا السؤال تتطلب افتراض مبدأ آخر هو مبدأ تعميم المثير . وهذا المبدأ ينص على أنه اذا كانت الاستجابة قد تم تعلم القيام بها فى مواجهة مثير أو أمارة ، يصبح من المحتمل وقوعها فى مواجهــة المثيرات المشابهة . وكلما زادت المشابهة من المثيرات الأصلية والمثيرات فى الموقف الجديد ، زاد احتمال وقوع الاستجابة .

العوامل التى تحدد التشابه بين المثيرات

لا شك أن عوامل اللون والحجم والشــكل ذات أهميــة بالنســبة للأشــياء . بمعنى أن الطفــل الذى تعلم أولا أن يمد يده الى زجاجة الرضاعة الزرقاء يكون أكثر ميلا الى التماس زجاجة بنفسجية منه الى التماس زجاجة حمراء . لكن الطفل يتعلم اللغة بعد ذلك وعندئذ تصبح الرموز اللفظية التى نطلقها على الأشياء بمثابة العوامل الأساسية التى تحدد التشابه . أو بعبارة أخرى نقول ان الاسم الذى يطلق على الشيء هو أهم الأسس التى تحدد عملية التعميم .

فكلمة « كلب » مثلا تعنى عند الراشد من الكبار كل أنواع الكلاب التى تتفاوت فى الشكل فيما بين الأفغانى الأبيض والبكنجيز الضئيل . وذلك على الرغم من أن القطة أقرب من الأفغــانى الأبيض الى البكنجيز الضئيل من حيث الخصائص المادية الموضوعية . ولهذا نقول ان الطفل اذا تعلم تعميم الاستجابة التى يستجيب بها للكلب من نوع (الكولى) الى تلك الانواع من الكلاب التى تكون شبيهة شــبها ماديا فقط بالكولى ، ترتب على هذا أن يصبح الطفل محدود بالنسبة لأنواع الحيوانات التى يستجيب لها بوصفها كلابا . ذلك لأنه من غير المحتمل أن ينصب التعميم على استجابة تعلمها الطفل للكلب من نوع الكولى بحيث تشمل الكلاب من نوع البكنجيز الضئيل على أساس من التشابه المــادى بين النوعين فقط . أما ان كان الطفل قد علمه والده أن « الكولى » نوع من الكلاب ،

ترتب على هذا أن تصبح كلمة « كلب » جزءا من الموقف المثير الشامل ، شأنها فى ذلك شأن الخصائص الجسمية للحيوان .

بحيث يصبح من المحتمل فى المستقبل أن يقوم الطفل بتعميم الاستجابات التى تعلمها بازاء الكولى الذى تربى فى بيته (مثل الربت على ظهره ، وتوقع النباح منه) بحيث تشمل كل أنواع الحيوان التى تشبه الكولى فى خصائصه الجسمية ، بل وكذلك كل أنواع الحيوانات التى تطلق عليها كلمة « كلب » . وقد اصطلح علماء النفس على تسمية الحالات التى يكون فيها الرمز اللغوى (مثل كلمة كلب) أساسا للتعميم بالتعميم المتعلم أو الذى تتدخل فيه عوامل متوسطة (learned or mediated)

وكلما اقترب الطفل من سن دخول المدرسة الابتدائية أخذت اللغة تصبح اهم مصادر الأمارات والمنبهات عنده واصبحت الأشياء التى لها أسماء متشابهة (معانى متشابهة) تكون الأساس الذى تقوم عليه عمليات التعميم الكثيرة (46) . مثال ذلك أن الطفل أن تعلم استجابة احترام الناس الذين هم أكبر سنا ، أصبح من المحتمل ان يقوم بتعميم هذه الاستجابة بحيث تشمل كل الناس الذين يسميهم « أكبر سنا » ، بغض النظر عن جنسهم (من حيث الذكورة والأنوثة) . أو طول قامتهم أو وزنهم أو لون بشرتهم أو خصائصهم الجسمية عامة .

ومبدأ التعميم المتوسط هذا مبدأ هام — كما سنرى — فى النمو وسوف نشير اليه كثيرا فى مناقشاتنا المستقبلة .

كما أن عملية التعميم ، كما ألمحنا الى ذلك من قبل ، ظاهرة فى غاية النفع والأهمية بسبب أننا لا نكاد نجد موقفين مثيرين متشابهين تمام التشابه . بحيث ان الناس لا يكاد يمكنها أن تفيد من خبراتها السابقة ما لم تلجأ الى عملية التعميم . لكن هذا لا ينفى بالطبع أن التعميم قد تكون له جوانبه السلبية كذلك . مثال ذلك أن الطفل قد يتعلم أن يستجيب لمعلم ما بالاستياء بسبب قسوته ونبذه للطفل ، ثم تجده وقد عمم استجابة الاستياء والكراهية هذه للمعلمين الآخرين بصرف النظر عما اذا كان هناك ما يبرر هذه الكراهية أولا .

والتعميم فى بادىء الأمر عملية تميل الى التوسع والانتشار . بمعنى انك تجد الطفل الذى تعلم اطلاق لفظه « كلب » على ذلك الحيوان الذى يربى فى منزله ، تجده وقد جنح الى اطلاق هذا اللفظ على كل حيوان ذى أربعة أقدام يراه فى الشارع . وهكذا تجده يسمى أول بقرة أو أول حصان يقابله كلبا . ولكن مدى هذا التعميم يأخذ فى التناقص تدريجيا

حتى يقتصر الأمر فى النهاية الى اطلاق هذا اللفظ اطلاقا صحيحا على الكلاب فقط . واصلاح هذا الميل المبدئى الى المبالغة فى التعميم يعرف بعملية التمييز (33) وهى عملية تقوم على أساس استبعاد أو انطفاء الاستجابة التى صدرت عن التعميم الخطأ .

الانطفـــاء

الاستجابة التى يتعلمها الفرد لا تبقى بالضرورة على حالها من القوة . بمعنى أن الطفل قد يتعلم التماس زجاجة الرضاعة والسعى اليها ثم لا يعود يسعى اليها ولا يمد يده لها ان وجد نفسه لا يحصل على طعام منها . عندئذ نقول ان الاستجابة قد انطفأت . وفى هـذا يقول ميللر ودولار « ان التدعيم « أساسى لبقاء العادة . ذلك أن الاستجابة المتعلمة اذا تكررت بدون تدعيم ، تعرض الميل الى القيام بهذه الاستجابة الى تناقص فى قوته . وهذا التناقص يعرف .. بالانطفاء » (٥٥) . وبعبارة أخرى نقول ان الاستجابة المتعلمة اذا لم تؤد الى اثابة ، فان الأمر ينتهى الى استبعادها أو انطفائها .

لكن انعـدام الاثابة ليس وحـده السبب الذى يؤدى الى تناقص احتمال حدوث الاستجابة . وهذه العبارة الأخيرة تؤدى بنا الى الفكرة التى تسمى بالهرم الذى يتألف من عائلة واحدة من الاستجابات أو مدرج الاستجابات (a habit family hierarchy) .

التنظيم الهرمى للاستجابات :

نشير بهذه التسمية الى ما ثبت من أن الطفل يكون بمقدوره فى أغلب المواقف الجديدة القيام بطائفة متنوعة من الاستجابات . وأن كل واحدة من هذه الاستجابات تكون لهـا درجة معينـة من القوة (أعنى أن كل استجابة لها درجة احتمال وقوع خاصة بها) كما أن القوة النسبية لكل واحدة من هذه الاستجابات تحدد لنا مدرج الاستجابات . على أنه كلما تقدم بالفرد العمر ، أخذ بعض الاستجابات تتناقص قوتها وأخذ بعضها الآخر يزداد قوة . اى أن مدارج الاستجابات تتغير بتقدم العمر . مثال ذلك أن الطفل يتعلم التماس زجاجة الرضاعة ومد يده اليها وامتصاص حلمتها لأن هذه الاستجابات تثاب . ولذلك كانت هذه الاستجابات أقرب الاستجابات الى الظهور حين يجوع الطفل . لكنه ما ان يصل الطفل الى ما يقرب العامين من العمر حتى يلجأ الأبوين الى الضغط عليه من أجل أن يتخلى عن عادة الرضيع وهى امتصاص الحليب من الزجاجة والى تشجيعه على شرب الحليب من الكوب حين يجوع . ثم أن الطفل قد يبدا

فى توقع غضب الأبوين أو عقابهما حين يفكر فى امتصاص الحليب من الزجاجة ، وعندئذ تبدأ استجابة جديدة ، وهى الميل الى الشرب من الكوب ، تنافس الاستجابة القديمة التى هى طلب الزجاجة . ثم ان الدافع الى تجنب سخط الوالدين قد يصل الى درجة كافية من القوة ، عندئذ يعمد الطفل الى كف الاستجابة القديمة وتعطيلها ويبدأ فى شرب اللبن من الكوب. كذلك قد تكون هناك عدة استجابات بديلة (alternative) من الميسور استخدامها فى اشباع الحاجة أو الدافع (مثال ذلك أن يطلب الطفل كوبا من الحليب أو زجاجة من الحليب يرضع منها) عندئذ نجد أن الاستجابة التى تحدث فعلا هى تلك الاستجابة التى تتميز بأكبر درجة من القوة والتى لا يرتبط بها الا أقل قدر من الخوف أو القلق . وعلماء النفس حين يتحدثون عن مدارج الاستجابات يستخدمون ثلاثة مصطلحات أو تعبيرات هى : مدارج الاستجابات الفطرية ، والمبدئية والناتجة .

ولعل أفضل سبيل الى توضيح هذه المصطلحات هو أن نقدم المثال التالى . والمثال مأخوذ من حالة الطفل الصغير الذى يخضع لعملية تدريب على ضبط عادة الاخراج . فى هذه الحالة ، وقبل أن يبدأ التدريب ، نجد المثيرات الصادرة عن امتلاء المثانة مؤدية الى التبول مباشرة مع عدم اعتبار تقريبا للاستحسان الاجتماعى . صحيح ان هذه المثيرات قد تؤدى الى استجابة أخرى بالطبع — من قبيل التململ وقلة الاستقرار . ولكن الذى لاشك فيه أن هذه المثيرات لا تؤدى بالطفل الى الذهاب الى الحمام. وفى ذلك يقول ميللر ودولارد (33) اننا نجد هناك استجابات عدة متنوعة ميسورة من قبل أن يبدأ التدريب وأن كل واحد من هذه الاستجابات تكون لها درجة احتمال حدوث . وترتيب هذه الاستجابات من حيث درجة احتمال وقوعها يسمى بالمدرج المبدئى (initial hierarchy) . لكنه ما أن تتم عملية التدريب على ضبط عادات الاخراج بنجاح حتى نجد هذا الترتيب بين الاستجابات وقد تغير . واذا بالمثيرات الصادرة عن المثانة الممتلئة وقد أصبحت تؤدى بالطفل الى التوجه نحو الحمام بدلا من التبول على الفور . والمدرج الجديد الناتج عن التعلم يسمى بالمدرج الناتج (resultant hierarchy) على انه كثيرا ما يكون ترتيب الاستجابات فى المدرج المبدئى نتيجة لعملية تعلم سابقة فى مواقف مماثلة . لكن هناك مع ذلك حالات أخرى لا يكون فيها الترتيب بين الاستجابات مبنيا على أساس التعلم السابق وانما على أساس من الوراثة أو العوامل التكوينية. عندئذ يمكننا ان نسمى المدرج المبدئى بالمدرج الفطرى (innate hierarchy) . من ذلك أن بعض الأصوات (مثل الهمزة المكسورة) تحتل منزلة فى المدرج الفطرى عند الرضيع تعلو على منزلة أصوات أخرى (مثل الباء) وذلك كما سنرى فى الفصل التالى . لهذا نجد انه من

الأسهل على الطفل أن يستجيب للأمارات المختلفة (مثل صورة وجه الأم أو اقتراب زجاجة الحليب) ببعض الأصوات دون بعضها الآخر .

على أن التغير فى الترتيب بين الاستجابات فيما بين المدرج المبدئى والمدرج الناتج دليل على ان التعلم قد حدث . كما أنه دليل على أن بعض الاستجابات فى المدرج المبدئى قد وجدت من الاثابة أكثر مما وجدت الاستجابات الأخرى وأنها بالتالى قد ازدادت قوة وأصبح احتمال وقوعها أكبر .

ولفكرة مدرج الاستجابات تطبيقات عملية متعددة ، نذكر فيما يلى واحدا منها فقط . لو أن طفلا فى الخامسة من عمره تعلم أن عملية توجيه الأسئلة هى أكثر ما يثاب من بين أساليب اجتذاب انتباه الأبوين ، لوجدنا هذه الاستجابة وقد ارتفعت منزلتها فى مدرج الاستجابات فى مثل هذا الموقف . ولكننا لو فرضنا ان الأبوين كانا فى لحظة من اللحظات فى شغل زائد يحول بينهما وبين الاجابة عن أسئلة الطفل ، لكان معنى هذا أنهما توقفا عن اثابة الاستجابة التى يقوم بها الطفل وهى توجيه الأسئلة اليهما. والذى يترتب على هذا أن هذه الاستجابة المتعلمة يطرأ عليها الضعف وتنحدر الى مرتبة أدنى فى مدرج استجابات الطفل . على حين أن الاستجابات القديمة التى كانت قد أثيبت فى مرحلة أسبق من حياة الطفل مثل البكاء ونوبات الغيظ (temper tantrums) قد تصبح عندئذ أقوى الاستجابات فى مدرج الاستجابات وأقربها الى الوقوع . وتسمى العودة الى صور أكثر قدما وبدائية من الاستجابات بالارتداد والنكوص

الاستجابات الاستباقية :

لعل القارىء يتذكر أن استجابة الامتصاص تحولت فأصبحت مرتبطة بالجرس ذى الطنين فى التجربة التى قامت بها دوروثى ماركيز على تغذية الرضع بعد أن ظل تقديم الطعام يتبع دق صوت الجرس . ولعلنا نذكر أيضا أن استجابة المص لم تكن تحدث فى البداية الا بعد أن يتم تقديم الطعام بالفعل . ولكنه بعد أن تقدم التعلم بدأت استجابة المص تحدث بمجرد أن يتم دق الجرس ومن قبل أن يقدم للرضيع أى طعام . فكأن ما حدث خلال التجربة هو أن استجابات الامتصاص والتوقف عن البكاء أخذت تظهر فى وقت مبكر من مجرى الاستجابات (response sequence) أو بعبارة أخرى نقول انها أخذت تتقدم فى ترتيب الاستجابات ترتيبا زمنيا — أعنى أنها أصبحت استباقية

والاستجابات الاستباقية عامة شائعة فى التعلم . من ذلك أن الطفل

الذى يتعلم ركوب الدراجة لا يميل بجسمه فى الاتجاه المضاد الا بعد أن يجد نفسه وقد كاد يقع على الأرض . لكنه يتعلم بعد ذلك وبالتدريج أن ينحنى ويميل قليلا فى الاتجاه المضاد بمجرد أن تبدأ الدراجة فى الوقوع . وبعبارة أخرى نقول ان استجابة الانحناء للتصحيح تصبح استباقية . على أن بعض الاستجابات الاستباقية لا يكون لها من النفع ما رأيناه فى مثال تعلم ركوب الدراجة ، وخصوصا تلك الاستجابات التى تقوم على استباق الألم أو القلق . ومثال ذلك الطفل الذى يكون بصدد تعلم الغطس . تجده فى بادىء الأمر لا يغمض عينيه الا بعد أن يتشعر بالألم وهو يضرب الماء . ولكن هذه الاستجابة تظل تتقدم وتتحول الى استباقية بدرجة أكثر وأكثر الى أن يصل الحال — على حد تعبير مدرب الغطس — واذا الطفل يمضى الى نهاية اللوح الخشبى فيغمض عينيه ويرجو خيرا . الخلاصة اذن أن الاستجابات التى ترتبط بالاثابة أو الألم قد تتقدم وتتقدم فى الترتيب الزمنى للاستجابات (أى تتحول الى استجابات استباقية) ، وبذلك تتأثر كفاءة السلوك فى المستقبل .

أنماط الحاجات والدوافع

جعبة المولود الحديث من الحاجات محدودة لا تتضمن الا الحاجات الأولية من جوع وعطش وتجنبه للألم ، واتصال لمسى واستثارة ودفء وتبرز وتبول . ولهذا كان على الطفل أن يكتسب الكثير من الدوافع المكتسبة التى تلعب دورا رئيسيا هاما فى حياته المستقبلة ونقول ان المبادىء التى أوضحناها فيما سبق لا تفسر لنا تعلم الاستجابات الحركية والأفكار فقط وانما هى تزودنا بأسس تفيدنا فى فهم اكتساب الحاجات والدوافع المكتسبة .

على أن نظرية التعلم لا تكاد تفيدنا فى الاهتداء الى الدوافع المعينة التى ينتظر أن يكون لها الأهمية العظمى فى نمو شخصية الطفل فى حضارتنا . لكننا مع ذلك نجد أنه فى ميسورنا أن نستخلص عددا من الفروض المبدئية عن العوامل الرئيسية التى تحدد سلوك الطفل والمراهق استخلاصا مصدره نظريات نمو الشخصية (مثل نظرية التحليل النفسى) والبحوث التجريبية والملاحظات الاكلينيكية التى تنصب على الأطفال .

ونحن حين نتعرض لهذا الموضوع من واجبنا أن نلتفت الى أن الأطفال والكبار لا يكونون دائما على وعى بدوافعهم . أعنى أننا حين نجد طفلا غير قادر على أن يحدد السبب الذى من أجله فعل ما فعل

(أعنى غير واع بدوافعه) نقول ان دوافع الطفل دوافع لا شعورية . مثال ذلك أن الطفل الذى يعترض ويحتج فى صخب على اظهار أمه لحبها له ، قد تكون لديه دوافع كراهية لا شعورية يعمل على اخفائها . وكأن اعتراضه على حب أمه له يحميه من اشباع دوافع الكراهية عنده تلك الدوافع التى لا يتقبلها المجتمع . والدوافع من شأنها أن تتحول الى دوافع لا شعورية اذا هى كانت متضمنة الأفكار أو أفعال تتناقض ومفهوم الفرد عن نفسه أو تتناقض مع النحو الذى يظن أنه « ينبغى أن يكون عليه » . ومن الطبيعى أن وعى الفرد بأمثال هذه الدوافع أمر قد يثير القلق أو الشعور بالخطيئة أو تأثيم الذات عند الفرد .

طائفة مفيدة من الدوافع :

فيما يلى حاجات أو دوافع متعلمة يبدو أنهـا على جانب كبير من الأهمية فى بناء شخصية الطفل ونموها . وان كان من الصعب علينا فى أكثر الحالات أن نحدد بالتفصيل كيف يتم تعلم هذه الدوافع ، ذلك أن بعض هذه الدوافع كالقلق مثلا قد اتخذ موضوعا للبحث المستفيض من الناحية التجريبية والناحية الاكلينيكية ، على حين أن بعضها الآخر تبين أن من الصعب دراسته دراسة مضبوطة دقيقة .

الحب :

يتألف هذا الدافع من عنصرين يكون من الصعب فى أكثر الأحيان الفصل بينهما : الرغبة فى الود من الآخرين والرغبة فى الحصول على الحنو والحنان من الآخرين . فأما الرغبة فى الود من الآخرين فانها الرغبة فى الالتصاق المادى مع شخص آخر التصاقا يتخذ صورة الاحتضان والتقبيل والربت . وأما الرغبة فى الحنو والحنان فانها الرغبة فى أن يحصل الفرد من شخص آخر أو جماعــة أخرى على المساعدة والحماية والمعــونة والتأييد .

العداوة :

يشير هذا الدافع الى الرغبة فى الحاق الأذى أو الجروح أو التدمير أو الايلام بفرد أو شىء .

السيطرة :

وهذه هى الرغبة فى التأثير فى الآخرين أو السيطرة عليهم أو مقاومة مطالب الآخرين .

الجنس :

يشير هـذا الدافع فى أضيق معنى له الى الرغبة فى تلك الاحاسيس اللذة التى تنتج عن استثارة المنطقـة التناسلية . ومن الواضـح أن حصـول اللذة من وراء استثارة هـذه المنطقة يعود الى أن الانسان ذا طبيعة بيولوجية . لكننا نلاحظ أنه كلما ازداد حظ الفرد من النضوج أصبحت الاستثارة الجنسية وأصبح اشباع الناحية الجنسية مرتبطين بطائفة متنوعة من المواقف والناس ، وترتب على ذلك ايضا ظهور عدد من الدوافع المتعلمة عند الفرد مثل الرغبة فى الكتب أو الأفلام الجنسيـة أو الشغف باستطلاع الأعضاء الجنسية .

الانتماء :

وهو الدافع الى تكوين الصداقات أو الارتباط مع الآخرين .

الاقتدار :

ويشير هذا الدافع الى رغبة الطفل فى أن تنمو مهاراته الى الحد الذى يسمح له بالسيطرة على جوانب بيئته . وعند الطفل فى السنة الأولى والثانية من عمره يتبدى هذا الدافع فى محاولات الطفل الجاهدة فى أن يقف ويمشى ، وفى بنائه المتأنى للأبراج من مكعبات الخشب ، وفى اصراره على أن يقوم بتغذية نفسه . وعند الأطفال الذين هم فى سن المدرسـة الابتدائية تتضمن هذه الرغبة فى الاقتـدار حاجة هؤلاء الأطفـال الى الاحساس بكفاءتهم فى الأعمـال التى تتصـل بالكبار (من قبيل اتقـان المهارات العقلية ، وتعلم كيفية التفاعل مع الآخرين ، والرغبة فى استطلاع العالم من حولهم) . على أن جانبا كبيرا من تقدير المرء لذاته يستند على اشباعه لدوافع الاقتدار هذه .

أى أنه يكون من الصعب على المرء أن ينظر الى نفسه نظرة ايجابية (أى أن يحسن تقدير نفسه) ان هو عجز عن السيطرة على هذه الأعمال التى تعد متطلبات لازمة للاسهام الفعال فى حياة المجتمع .

وبتقدم العمر تتشابك الرغبة فى الاقتـدار مع غيرها من الدوافع (مثل الحاجة الى التقدير والاعتراف من المجتمع) بحيث يصـبح من الخطأ أن نفترض أن طفل الثانية من العمر الذى يبدى اندفاعا شـديدا الى الاقتدار على المشى سيكون فى مستقبل حياته مندفعا اندفاعا شديدة الى الاقتدار فى الموضوعات الدراسية .

الاعتراف والتقدير :

الدافع الى الاعتراف والتقدير يشير الى الرغبة فى تحصيل المدح والانتباه من الآخرين ، الى تحصيل المركز (status) والمكانة العالية (prestige) مع الأقران وأصحاب السلطة (authority figures) .

المعقولية (Rationality)

ويشير هذا الدافع الى رغبة الفرد فى أن يتواصل مع غيره تواصلا مفهوما واضح المعنى وفى نسق متناسق ، والى حاجة الفرد الى أن تكون تصرفاته وسلوكه وأفكاره معقولة منطقية . وهذا الدافع وأن كان ضعيفا خافتا عند طفل الثانية من العمر ، الا أن قوته تزداد كلما اقترب الطفل من دخول المدرسة وأخذ يتهيأ لذلك .

والقائمة السابقة ، على الرغم من أنها ناقصة غير كاملة ، تشتمل على الدوافع الأساسية التى يرى كثير من المختصين بعلم النفس أنها توجه كثيرا من سلوك الطفل . كما أنه من المهم ، حين نحاول وصف جهاز الدوافع عند فرد ما ، أن تقوم بتحديد المواقف التى ينشط فيها كل دوافع وانماط المواقف أو الأشخاص الذين من شأنهم أن يستثيروا هذا الدافع عند الفرد . أى اننا لا نكاد نفيد شيئا اذا قلنا ان لدى هذا الطفل دافعا للعداوة ، ثم لم نقم بتحديد أصناف الناس الذين يوجه اليهم الطفل عدوانه (مثل الأم أو الأب أو الأخ أو الرفاق) وبتحديد أنواع المواقف التى تستثير مشاعر العداوة عنده (كأن تثور العداوة عنده حين يشعر بالاحباط بسبب عجزه عن حل مسألة حساب ، أو حين يتنافس مع أخيه ، أو حين يحال بينه وبين ارتداء ملابس معينة) .

القلق :

للقلق أهمية كبرى بوصفه عاملا من العوامل المحددة لسلوك الانسان وذلك بسبب أنه قد يؤدى الى الوان من السلوك التى تتعارض مع اشباع الدوافع الأخرى . مثال ذلك أن الطفل قد يرغب فى القفز من فوق العارض الخشبى والغطس فى الماء ليكون شأنه فى ذلك شأن سائر الأطفال ولكنه يشعر بالخوف . كما أن الطفل قد يشعر بالرغبة فى أن يبين لوالديه غضبه من أنهما يطالبانه بأشياء « غير معقولة » ولكنه يخشى منهم اللوم والتقريع . كذلك قد تصبح الحياة أكثر يسرا وسهولة لو أن الطفل استطاع أن يصارح نفسه بما يشعر به أحيانا تجاه أمه أو أبيه أو أخيه ، ولكن مجرد التفكير فى أمثال هذه الأمور يحدث عنده قدرا زائدا

عن الحد من القلق . ولذلك فانه يتعلم تجنب هذه الأفعال والأفكار لأن في تجنبها نوعا من الانابة هي تخفيض حدة القلق الذي تثيره هذه الأفكار أو التصرفات .

فكيف يبدأ القلق ؟ وما الذي يحدث هذا الشعور الحاد بعدم الارتياح وضربات القلب العنيفة والنبض السريع والشعور بأن المعدة قد غاصت الى أسفل البطن والعرق والارتعاش والتفزز المبالغ فيه وجفاف الحلق والفم وغير ذلك من دلائل القلق ؟ الواقع أن العناصر الفيزيولوجية من القلق ليست متعلمة ، وذلك كما توضح الأمثلة السابقة ، وانما هي جزء من الأساس التكويني للطفل . أما الذي يتعلمه الطفل فانه الارتباط بين شخص ما أو شيء ما أو موقف ما من جهة وبين المشاعر والصور والاستجابات الفيزيولوجية التي يتألف منها القلق من جهة أخرى . أعني أن استثارة القلق هو الأمر الذي يتم تعلمه . من ذلك أن طفل الثانية من العمر قد يتعلم الخوف من الكلاب الكبار لأن أمه ترتاع وتفزع حين ترى واحدا منها . ثم اذا تم تعلم الارتباط بين منظر الكلب والقلق ، جعل الطفل يتجنب الكلاب . وهكذا يمكن تعلم الدافع الى تجنب الكلاب الكبار .

ويقال عن الخوف* ان من الممكن تعلمه بسبب أننا نستطيع أن نتعلمه كاستجابة لأمارات كانت في الأصل محايدة كما يقال عنه انه دافع بسبب أنه يدفع المرء في بعض الأحيان الى تعلم الاستجابات الجديدة والقيام بها شأن الخوف في ذلك شأن الجوع والعطش وبعض الدوافع الأخرى (34)

أضف الى ذلك أن القلق استجابة متعلمة لهذا فانه يخضع لمبادىء التعلم عينها ، من قبيل الانطفاء والتعميم ، التي تنطبق على سائر السلوك . مثال ذلك أن الطفل اذا تعلم في بادىء أمره أن يخشى كلبا معينا ، فانه قد يقوم بعد ذلك بتعميم هذه الاستجابة حتى تشمل كل الأشياء التي يطلق عليها لفظ « كلب » أو « حيوان » بل لقد تشمل القطط والخيول والأبقار والأغنام والدجاج .

---

* سوف نستخدم الخوف والقلق هنا بمعنى واحد . وان كان بعض علماء النفس يرون أن الخوف استجابة فطرية لبعض المواقف المثيرة (مثل الالم ، والتغير المفاجىء في المثير) ، على حين أن القلق يرتكز على استجابة الخوف . لكننا بغرض التسهيل والتوضيح سوف نستخدم الكلمتين بمعنى واحد .

الألم بوصفه عاملا محددا للقلق

لو اردنا أن يتم التعلم ــ وقد اشرنا الى ذلك من قبل ــ أى لو أردنا أن تتكون رابطة جديدة بين أمارة ما وبين استجابة من الاستجابات ، لكان علينا أن نبحث عن وسيلة ما نستثير بها الاستجابة أولا . وقد رأى بعض المشتغلين بعلم النفس أن هناك صنفا من المثيرات يؤدى بفطرته الى الخوف أو القلق وأن هذا الصنف هو الألم (19, 34) ولعله من السهل علينا فى أمثال هذه الحالات أن نرى كيف يبدأ القلق حتى فى مرحلة الرضاعة . ذلك أن الرضع يخبرون الألم ما فى ذلك شك ومهما بلغ من حرص الأمهات على رعاية الرضيع والاعتناء به . من ذلك أن الرضيع قد يخزه دبوس ، أو قد يقاسى من المغص ، أو يستبد به الجوع الشديد . والأبحاث التجريبية تميل الى تأكيد الملاحظة العامة أن آلام الجوع تصل الى درجات عالية عند الرضع قد لا تصل اليها عند الكبار (51) وكلما مضى الرضيع فى تعلم الرابطة بين مشاعر الجوع الخفيف المبكرة ومابتلوها من مشاعر الجوع الشديد القاسية ، فانه سرعان ما يتعلم استباق المشاعر الأليمة خلال المراحل المبكرة من الجوع . ونحن نفترض أن عملية استباق الألم هذه تؤدى الى القلق . أى أننا حين نتيح للرضيع أن يخبر شدة الجوع من قبل أن نقوم بتغذيته ، نقوم فى الواقع بارساء الدعائم التى تقوم عليها مشاعر القلق المرتبطة بخبرات الجوع . كذلك نجد أن الأم التى تخز رضيعها بالدبوس عن اهمال حين تقوم بتنظيفه ، تهيىء فى الواقع الظروف التى تتيح له أن يستبق الألم ، وبالتالى القلق حين يواجه من بعد ذلك موقف الأم وهى تتهيأ لتنظيفه .

العوامل الأخرى المحددة للقلق

من المحتمل أن تكون هناك مثيرات أخرى بخلاف الألم من شأنها أن تؤدى الى القلق بصفة فطرية ، ولو ان ما لدينا من العلم عن طبيعة هذه المثيرات شىء قليل جدا . وقد جنح بعض المشتغلين بعلم النفس الى ان الزيادة المفاجئة أو التغير المفاجىء يؤدى الى القلق .

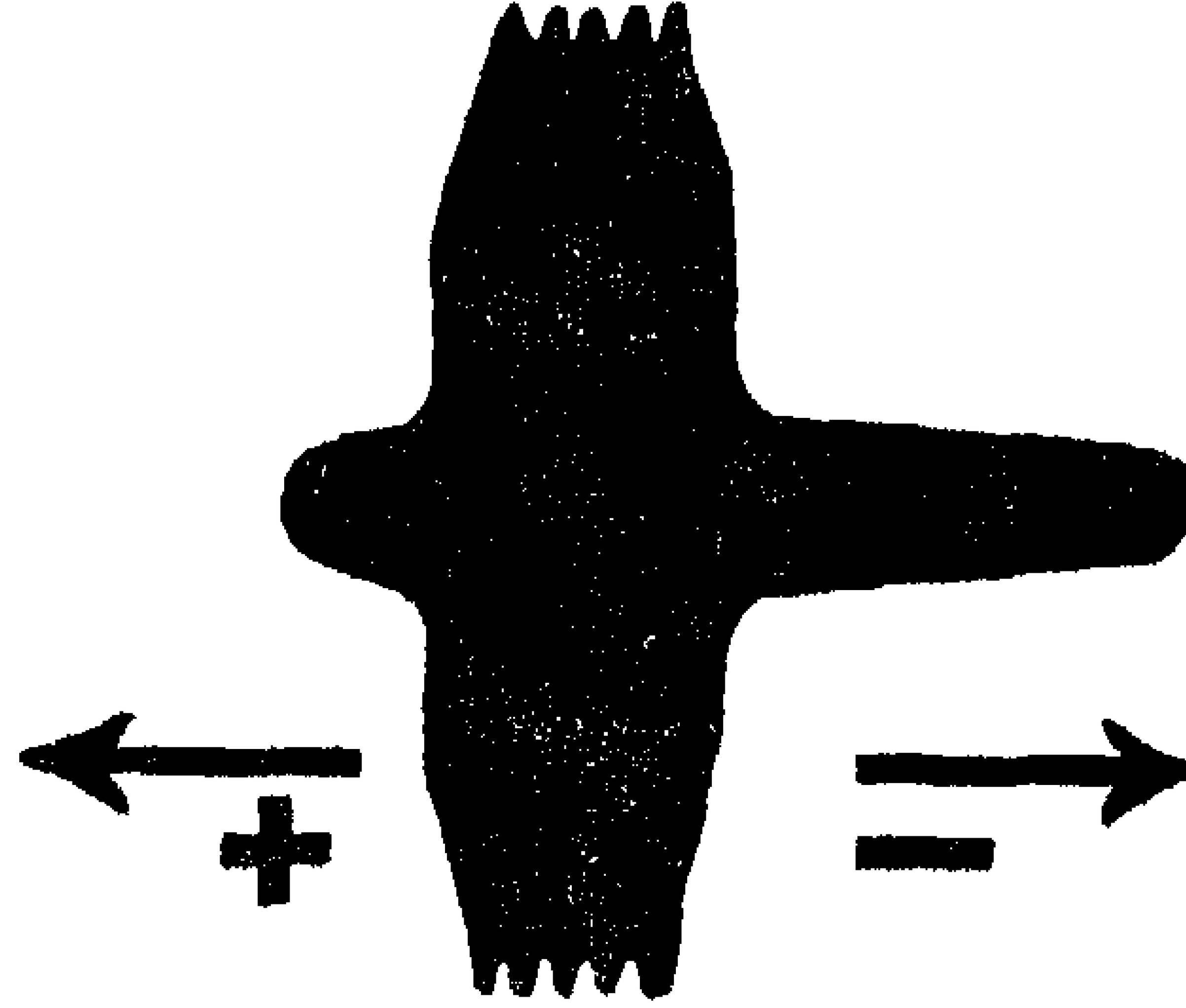
من ذلك أن هب Hebb (14) يؤمن بأن القلق (أو الخوف) يستثار حين يتألف النمط المثير (Stimulus pattern) من عناصر بعضها مألوف وبعضها الآخر غير مألوف . فقد تبين له مثلا ان قردة الشمبانزى تظهر عليها استجابات الخوف اذا هى ووجهت بتمثال من الجبس يمثل رأس شمبانزى . أما الرأس فانها عنصر مثير مألوف ، على حين أن انعدام الجسم المرتبط بالرأس يجعل من هذا المثير أمرا مفارقا بحيث نجد الحيوان يسلك وكأنه خائف . ونقول انه لو كان الفرض الذى يذهب

اليه « هب » صحيحا ، لترتب عليه أن يؤدى المثير الجديد تماما الى قدر من الخوف أقل مما يؤدى اليه المثير الذى يحتوى على عناصر مألوفة بين سياق غير مألوف . أعنى أن الأطفال حين يتقدم بهم النضج يتعلمون قواعد معينة عن هذا العالم الذى نعيش فيه . أى أنه تتكون لديهم صور معينة أو توقعات محددة عن بيئتهم . فهم يتوقعون أن يكون لكل حيوان أربعة أقــدام ، وأن تكون للطيور أجنحة ، وأن يكون لكل رجل ذراعان وعينان ، وان الثلج يكون أبيضا ، وهكذا . ثم انه اذا تعرضت توقعات الطفل عما سيرى أو يسمع أو يشم أو يحس به لشيء من الاضطراب أو عدم التأييد (أى اذا لم تتحقق توقعاته) صار من المحتمل أن يداخله الشعور بالقلق .

مثال ذلك ، أن الأم اذا اقتربت من طفلها الذى يبلغ الثمانية شهور من العمر وهى تحمل بيدها الى طفلها أفعى ... بدلا من الزجاجــة ، كان من المحتمل أن ينخرط الطفــل فى البكاء . واستجابة القــلق هذه لا تعود عندئذ على الأرجح الى أن الطفل يتوقع الأذى أو يستبقه من جانب الأفعى ، وانما تعود الى وجود مثير غير متوقع فى موضع مثير مألوف ، أى الى المفاجأة النفسية . ولا بد لنا من أن نشير هنا الى أن مثل هذا النوع من القلق لا يحتمل وقوعه الا بعد أن يكون الكائن الحى قد ابتنى لنفسه بعض التوقعات عن البيئة . أضف الى ذلك أن هذا النوع من القلق لا سبيل الى حدوثه خلال الأيام الأولى من الحياة .

وأخيرا يرى بعض علماء النفس أن هناك طائفة معينة من المثيرات ليست متصلة لا بالألم ولا بالمفاجأة ومع ذلك فان فى مقدورها أن تثير القلق ، أعنى أن هناك نوعا من الارتباط الفطرى غير المتعلم بين استجابة القلق وبين بعض المثيرات . وهذا رأى دعمته بعض التجارب التى أجريت على الحيوانات . مثال ذلك أن (Timbergen) تنبرجن (52) قام بتلخيص استجابات البط والأوز التى تربى فى العزلة للأشكال البصرية المثيرة التى تبدو فى الشكل رقم (١٢) . قال تنبرجن ان هذا الشكل اذا تم تحريكه على سلك مشدود فوق رؤوس الطيور فى الاتجاه أ (حتى يبدو الشكل مشابها للصقر الى حــد ما) ، أدى هذا الشــكل الى اثارة استجابات التجنب الشبيهة بالفزع . أما ان تم تحريك الشكل فى الاتجاه المضاد (فيصبح عندئذ مشابها الى حد ما للأوزة طويلة الرقبة) لم يؤد الشكل الى اثارة استجابات التجنب . ولما كانت هذه الطيور قد عاشت حياتها دون أن تخبر شيئا عن الصقور أو كبار الأوز ، فانه يبدو أن استجابة

التجنب (التى يفترض أنها قائمة على الخوف) التى يثيرها شكل يتحرك فى اتجاه معين ، استجابة فطرية غير متعلمة(٥) .



شكل رقم (١٢) يبين النمط البصرى المثير الذى استخدمه تنبرجن لبيان استجابات الخوف الفطرية عند بعض الطيور .

كذلك يورد (35) (Lorenz) أمثلة أخرى عن طيران الطيور (مما يفترض أنه دليل على الخوف) استجابة لبعض الأنماط البصرية المثيرة المعينة . ولما كانت هذه الاستجابات من الميسور استثارتها بواسطة هذه المثيرات (أو بواسطة أجزاء من المثير الكلى) مع انعدام شروط الخبرة السابقة بهذه المثيرات ، فقد ذهب لورنز الى أن هذه المثيرات فى ميسورها أن تثير سلوك التجنب بصفة فطرية . وهنا نقول ان من المغرى أن نمد هذه النتائج لتتسع فتشمل أطفال البشر ، ولنستدل بذلك ، قياسيا ، على أن هناك عددا من مخاوف الرضع التى تبدو تلقائية ، لا تحتاج ، كما هو الحال عند الحيوانات ، الا الى الشىء القليل من التعلم أو لا تحتاج الى شىء منه على الاطلاق . لكننا الى الآن لا ندرى ان كان هذا صحيحا أم غير صحيح .

والخلاصة أن هناك أربعة أنواع على الأقل من المواقف المثيرة يبدو كأن فى ميسورها اثارة الخوف واستجابات التجنب على أساس فطرى : الألم ، والتغير المفاجىء فى الاستثارة ، والمثيرات غير المتوقعة ، وبعض المثيرات الخاصة . فأما الطائفة الأخيرة من المثيرات فانه لم يستدل بعد على وجودها عند الانسان ، وأما الطائفة الثالثة (وهى المثيرات غير المتوقعة) فانها تحتاج الى قدر من تعلم المدركات الحسية من قبل أن يتيسر لها استثارة الخوف . ومع ذلك يبدو من الواضح — بغض النظر

---

(٥) عجزت بعض الابحاث الحديثة عن أن تؤيد هذه النتائج ، ولهذا ينبغى للقارىء أن يتناول تعرير تنبرجن بشىء من الحذر

عن المثيرات الأصلية التى قد تؤدى الى القلق — أن المصادر الرئيسية للقلق عند الكبار — بل وأكثرها قدرة على اصابة الفرد بالعجز عن التوافق مع بيئته — مصادر متعلمة مكتسبة . وفيما يلى من هذا الفصل نناقش بعض هذه الأنواع المتعلمة أو المكتسبة من القلق .

مثال للقلق المكتسب

فلنفترض أن رضيعا أحس أخوه الأكبر بالغيرة منه (وهو احساس مفهوم) وأنه نفس على أخيه ما يجد من الانتباه وهو دخيل على دائرة الأسرة لا يزال فى غاية الضآلة . وأن هذا الأخ الأكبر جعل يتقدم نحو المهد الذى يلعب فيه الرضيع ثم أغمد فى جسمه دبوسا . نقول عندئذ انه لو كانت عملية الادراك البصرى عند الرضيع على درجة كافية من النضج ، لترتب على ذلك أن تكون المثيرات البصرية (أو الأمارات البصرية) الصادرة عن أخيه مختلفة متميزة عن تلك المثيرات البصرية الصادرة عن أمه أو أبيه أو سائر أقربائه . ولو أن هذا كان صحيحا ، لبات من المحتمل أن يؤدى ظهور وجه أخيه الأكبر فيما بعد الى جوار المهد الى استباق الألم وبالتالى الى الشعور بالقلق .

ومن الممكن تحليل أنموذج التعلم (learning paradigm) فى هذه الحالة كما يلى . تمت المزاوجة بين مثير (هو الألم) يؤدى بفطرته الى استجابة الخوف وبين مثير محايد (هو وجه الأخ الأكبر) . ونتيجة لهذه المزاوجة أصبح فى مقدور وجه الأخ الأكبر وحده أن يحدث القلق فى المستقبل .

والدليل التجريبى على هذا النوع من التعلم يستمد من عدد من التجارب الكلاسيكية التى أجريت على العملية الشرطية . من قبيل تلك التجربة التى أجراها واطسون ورينر (53) فى هذه التجربة أخذ المجريان يحدثان صوتا عاليا (بضرب بعض قضبان الصلب بعضها فى بعض) كلما حاول الرضيع مد يده الى فأر أبيض لم يكن يخشاه فى بادىء الأمر . وبعد أن تكررت هذه الخبرة عدة مرات ، أصبح الرضيع تبدو عليه أمارات الخوف كلما تعرض لرؤية الفأر فقط .

على أن من بين علماء النفس من يرى أن تعلم استجابة الخوف لا ينطوى بالضرورة على اثابة متميزة . لكنه مع ذلك من الواضح أن القلق ، بوصفه استجابة ، يخضع لما يخضع له سائر أنواع الاستجابات والسلوك من انطفاء وتمييز وتعميم ، بل وبنفس الطريقة .

بعض المصادر الرئيسية للقلق

احتمال الشعور بالقلق متضمن فى التكوين الفيزيولوجى للفـرد . لكن أنواع المواقف التى يرتبط بها القلق تتحدد بحسب خبرات التعلم التى يمر بها الفرد . ولهذا كان من المهم أن تلتفت الى مواقف التعلم المختلفة هذه بسبب أن استخدام مصطلح القلق وحده لا يفيدنا شيئا فى فهم السـلوك أو التنبؤ به ، وانما العبرة بنوع المواقف التى يرتبط بها القلق .

والقلق فى أساسه استجابة داخلية استباقية — أى استباق لواقعة كريهة . كما أن الأمارات التى يكون فى ميسورها اثارة القلق هى الأمارات التى تكون قد ارتبطت فى المناسبات السابقة بواقعة أو حادثة أدت الى الشعور بالخوف . بحيث أن عودة وقوع هذه الحادثة — وكثيرا ما يكون هذا فى مجال التفكير — يؤدى الى استباق لهذا الشعور الكريه وللقلق . أى أن استجابة القلق تثار حين يستبق الطفل أو يتوقع حدوث واقعة كريهة فى المستقبل ، كأن يصيبه الأذى فى بدنه أو أن يهجر أو يعاقب أو ينبذ اجتماعياً .

والقائمة التالية من مصادر القلق الهامة قائمة لم نقصد بها الى أن تشمل كل المصادر وانما أغلبها ، شأنها فى ذلك شأن قائمة الدوافع التى أوردناها فيما سبق .

القلق من احتمال التعرض لأذى جسمى

وهذا النوع من القلق ينشأ عن قيام الطفل بالربط بين بعض المثيرات واحتمال وقوع الألم أو احتمال تعرض جسمه للخطر المادى (من قبيل الأماكن المرتفعة أو الحيوانات الخطرة أو الحريق أو المياه العميقة) وهنا نجد أن الطفل قد سبق له أن خبر الجوانب المؤلمة من هذه الوقائع أو أنه قـد سبق أن حدثه غيره بأن هذه المواقف تؤدى الى الألم والأذى الجسـمانى .

القلق من فقدان الحب

وينشأ حين يستبق الطفل أو يتوقع أن مصدرا للحب او الحنان أو التقبل (مثل حب الأم أو صداقة القرين) سوف يضيع عليه أو يسحب منه . وتعـلم هذا النوع من القلق قد يكون أو لا يكون مرتكزا بصـفة رئيسية على توقع حدوث الألم بعد فقدان هذا المصدر من مصادر الحب

أو المساندة . كما أن هذا المصدر من مصادر القلق عام شائع عند الأطفال ، الا أنه من غير الميسور الى الآن فهم جوانبه بالتفصيل وعملية نموه .

الشعور بالاثم

وهو حالة خاصة من القلق لا تظهر عادة الا زهاء السنة الرابعة من العمر ، يثيرها استباق الطفل (وتوقعه) لمخالفة قاعدة أو كسر معيار من المعايير . كما أنها قد تثور بعد مخالفة الطفل لمعيار أو قاعدة تمثلها . كذلك يتضمن الشعور بالاثم عند الأطفال الذين هم أكبر سنا من ذلك بالشعور باتضاع الذات وانحطاطها وعدم جدارة الفرد .

القلق من العجز عن السيطرة على البيئة

وهذا القلق يحدث حين يشعر الفرد بأنه غير قادر على تناول المشكلات والأزمات التى تنطوى عليها البيئة . وهذا القلق قريب الصلة بما يسمى فى الاصطلاح الشائع « بمشاعر النقص » ولكنه غير مساو لها .

الانحراف عن التوقعات الاجتماعية

القلق من تصور الذات على أنها منحرفة مخالفة

لكل مجتمع قائمة غير مكتوبة من الخصال الحميدة التى يتوقع من أعضائه التحلى بها . ومع أن هذه الخصال تتفاوت بتفاوت الذكور والأناث ، وبتفاوت الطبقة الاجتماعية والأساس العنصرى للطفل الا أنها تفيد الى حد كبير فى تحديد الصفات التى ينبغى للفرد أن يعمل على التحلى بها . كما أن فكرة المرء عن نفسه وتصوره لذاته متوقفان الى حد كبير على مبلغ التشابه بين خصاله وهذه السمات المطلوبة . بحيث ان الفرد اذا رأى البون شاسعا بين ما لديه بالفعل من مهارات وسمات وخصائص مزاجيه وما يشعر هو بضرورة تحليه به من المهارات والسمات والخصائص المزاجية ، ترتب على ذلك الشعور بالقلق . كما أن حدة القلق متوقفة على درجة الانحراف الذى يراه الفرد بين واقعه وبين المثل والمعايير التى يفرضها المجتمع من جهة وبين واقعه والمثل والمعايير التى اتخذها لنفسه من جهة أخرى . وهذا المصدر من مصادر القلق له أهميته بالنسبة لنمو الدور الجنسى للطفل وبالنسبة لنمو تقدير الطفل لذاته . وسوف نتناول هذه المفاهيم فى الفصول التالية من هذا الكتاب .

الحاجات المتعلمة بوصفها أساسا لاكتساب حاجات متعلمة أخرى

عملية التعلم أشبه ببناء سريع الانتشار والتوسع . فانه ما ان يكتسب مثير محايد القدرة على اثارة القلق حتى يصبح هذا المثير أساسا لتعلم أنواع أخرى من القلق . من ذلك أن الولد الصغير اذا تعلم أن يخشى والده ، قد يتحول من بعد ذلك الى الخوف والانسحاب من الأشياء المرتبطة بوالده مثل أصدقائه ورفاقه . وهكذا نجد أن القلق المتعلم ، مثل الخوف من الوالد ، قد يصبح أساسا لا لمجرد تعلم استجابات فعالة ، وانما لاكتساب مصادر جديدة من القلق كذلك .

ان رغبة الطفل فى حب أمه له قد تنشأ فى بادىء الأمر بسبب الدور الذى تقوم به الأم فى اشباع حاجات الطفل الأولية من قبيل تقديم الغذاء الدافىء له وملاعبته وتنظيف ثيابه وابتعاد الأذى عنه ولفه بأغطية أكثر فى الليالى الباردة وهكذا . ولكن هذا الدافع (وهو رغبة الطفل فى حب أمه له) ما ان ينمو ويتكون ، حتى يصبح من بين الأسس التى ترتكز عليها عملية تعلم دوافع أخرى معقدة كثيرة . مثال ذلك أن الأم اذا كانت لا تمنح حبها الا أن كان الطفل منظما مطيعا ، وجدنا الطفل وقد نمت عنده الحاجة الى أن يكون منظما مطيعا لا فى حضور أمه فقط بل وفى غيابها كذلك . بل انه قد يتعلم القيام بعده أفعال معقدة — من قبيل جمع لعبه بعناية وحفظها فى المكان الخاص بعد الانتهاء منها ، والمحافظة على نظافة ثيابه ، وغسل يديه باستمرار ، والامتثال لما يطلب اليه القيام به . حتى يشبع الدوافع المرتكزة على حاجته لحب أمه له .

وأخيرا نجد أن كثيرا من الدوافع عند المراهق الراشد مستمدة من مزيج من عدة دوافع أساسية أخرى . مثال ذلك أن الرغبة فى المال فى المجتمع الامريكى قد ترتكز على الحاجة الى التقدير الاجتماعى (الذى يكسب عن طريق العرض البارز للمتلكات المادية) والحاجة الى الاقتدار (اذ أن المجتمع كثيرا ما يقدر كفاءة الرجل وجدواه بمقدار ما يكسب من المال) والحاجة الى السيطرة (اذ أن حيازة المال تتيح للفرد أن يتصرف فى غيره) .

أما أنواع الدوافع التى يتعلمها الأطفال ، والأعمار التى يحتمل أن تظهر عندها هذه الدوافع ، والظروف التى تؤدى الى ظهورها فانها كلها من بين النواحى التى تهتم بدراستها فى هذا الكتاب .

الوراثة والدوافع المتعلمة

فى مناقشتنا للحاجات الأولية عند المولود الحديث ، ذكرنا أن بعض الحاجات الأولية ، مثل الجوع ، قد تصل الى درجة من القوة عند الرضع اعلى مما تصل اليها عند الكبار . لكن هناك حاجات أخرى ، كما سنتبين فيما بعد ، من بينها الجنس تزداد قوتها كلما تقدم النمو ، كذلك يبدو أن هناك فروقا بين الأفراد فيما يتصل بمبلغ قوة هذه الحاجات وتكررها وهذه الفروق التى ترجع فيما يبدو وبصفة جزئية الى العوامل الوراثية ، قد تؤثر فى التعلم . لهذا كان من الممكن أن يقال ان الفروق الوراثية قد تؤثر فى عملية التعلم عند الطفل الصغير . مثال ذلك ان الدليل التجريبى يشير الى أن الأفراد يتفاوتون فى مبلغ قابليتهم لتحمل الألم بحيث يصبح الطفل الذى هو أقل قابلية لتحمل الألم أكثر تعرضا للقلق الشديدمن غيره من الأطفال وأكثر ميلا الى أن يرتبط القلق عنده بأمارات أكثر . كما أن الطفل الذى يرتفع دافع الجوع عنده الى مستويات أعلى من غيره يكون أكثر استعدادا لتعلم أساليب سلوكية أكثر وحاجات اجتماعية أكثر من ذلك النوع الذى يتمركز حول تخفيض حدة الجوع ، ولتعلم هذه الأمور بدرجة أكبر من القوة ، من ذلك الطفل ذى الدافع الضعيف .

على أن الوراثة يمكنها أن تؤثر فى نمو الحاجات والأفعال المتعلمة من نواحى أخرى بالاضافة الى ما تحدثه من فروق بين الأفراد فى مبلغ قـوة الحاجات الأولية . أليس من الواضح أن الوراثة هى التى تقـوم بتحديد جنس الطفـل من حيث الذكورة والأنوثة ؟ وألا يعنى هذا أن الوراثة تؤثر — ولو بطريقة غير مباشرة على الأقل — فى الأسلوب الذى سوف يعامل به الطفل ، وفى الآمال أو التوقعات التى سيعقدها الأبوان على الطفل ، وبالتالى فى نوع الدوافع أو المهارات التى سيقوم بتعلمها .

ثم أن الوراثة تلعب دورها فى تحـديد القابلية العقليـة للفـــرد ولهذا نجدها تؤثر تأثيرا قويا فى نوع الدوافع والاستجابات التى سيثاب الفرد عليها بواسطة المجتمع . من ذلك أن الطفل الذى هو دون المتوسط فى الذكاء لا يحتمل أن يثيبه المجتمع على اجتهاده فى الدراسة أو على أنه يريد أن يصير طبيبا أو محاميا أو مدرسا . كما أننا لا نتوقع لمثل هذا الطفل أن يثيبه المجتمع على أنه حاول كتابة المقالات لصحيفة المدرسة ، أو تمثيل المدرســة فى فريق الشطرنج أو فى تمثيل جمـاعة المناظرات بالمدرسة فى المسابقات بين المدارس . وانما نتوقع من مثل هذا الطفل أن يكون تابعا أكثر منه قائدا .

والوراثة قد تؤثر فى قوة الفرد البدنية وفى نشاط الجهاز العصبى

المستقل عنده وفى مبلغ تعرضه للمرض . بل ان الوراثة قد تساعد فى تحديد ما اذا كان الفرد ستتحقق فيه مفاهيم المجتمع عن جمال المظهر أو قبحه . وهذه عوامل قد تؤثر بدورها تأثيرا قويا فى نمو الحاجات المتعلمة عند الفرد فى المستقبل وفى الخصائص التى تتميز بها استجاباته .

العوامل البيئية التى تؤثر فى الدوافع المتعلمة

الفروق التى نجدها بين الأطفال من حيث قوة الدوافع المختلفة وتكرار ظهورها يرجع بصفة جزئية الى ما هناك من فروق بين آباء الأطفال وأصدقائهم من حيث جهاز القيم عندهم وبالتالى الى الفروق والاختلافات فيما بينهم من حيث السلوك الذى يقومون باثابته . ولكن هذه الأمور تتأثر بدورها بعوامل أعم وأشمل مثل طبقة الطفل الاجتماعية والجماعات العنصرية والدينية التى ينتمى اليها وترتيبه فى الأسرة . من ذلك مثلا أن السلوك العدوانى من الطفل نحو أقرانه قد يؤدى الى التقبل من جانب بعض الأسرة فتراها تقول عنه : هذا الولد سبع . هو لا يعرف الخمول . » . على حين أن بعض الأسر الأخرى قد تشكو من مثل هذا السلوك فتقول « هو دائماً مشتبك فى مشكلة ما . انه سيؤدى بنا الى الجنون . لقد ضبطته اليوم وهو يعبث ببعض ما يخص والده ، ولذا فقد ضربته وحكمت عليه بالتوجه الى سريره للنوم » . كما أن أطفال الزنوج لا يزالون يثابون على استجابات الخضوع لأصحاب السلطة ويعاقبون بشدة على السلوك العدوانى . على حين أن العكس أقرب الى أن يكون صحيحابالنسبة للأطفال البيض(40) . كذلك نجد أن الأمريكيين عامة يثابون ان كان سلوكهم قائما على الاعتداد بالنفس والتباهى بها (assertive behavior) . على حين أن أفراد قبيلة الزونى من الهنود الحمر (Zuni Indians) يصدمهم ويسوءهم أن يروا مثل هذا السلوك من أحدهم ولا يقومون أبدا باثابته فى أطفالهم (2) . وبالنسبة للأمريكيين الرواد الأوائل حيث كانت العوامل المناخية والطوبوغرافية تشتركان فى الحيلولة بين الانسان وبين اشباع حاجاته الأولية ، كان السلوك العدوانى أمرا يشجع الفرد عليه . على حين أن هذا السلوك العدوانى لا يكاد يثاب فى بعض البلاد المداربة حيث لا يكون فى الحصول على الطعام أو المأوى الا أقل المشاكل وحيث لا يكون من اللازم الالتجاء الى السلوك العدوانى من أجل اشباع هذه الحاجات الأولية (20) . أمثال هذه العوامل البيئية وتأثيرها على النمو النفسى للفرد سنتناولها بالشرح والتفصيل فى خلال الفصول التالية من الكتاب .

مراجع وقراءات اضافية

1. Allport, G. **Personality: a psychological interpretation.** New York : Holt, 1937.
2. Benedict, R. **Patterns of culture.** New York : Penguin, 1946.
3. Bexton, W.E., Heron, W., & Scott, T.H. Effects of decreased variation in the sensory environment. **Canad. J. Psychol.**, 1954, **8**, 70-76.
4. Butler, R.A. Discrimination learning by rhesus monkeys to visual-exploration motivation. **J. comp. physiol. Psychol.**, 19553, **46**, 95-98.
5. Butler, R.A. Discrimination learning by rhesus monkeys to auditory incentives. **J. comp. physiol Psychol.**, 1957, **50**, 239-241.
6. Cofer, N. Motivation. **Annual Review of Psychology.** Vol. 10. Palo Alto, Calif.: Annual Reviews, 1959, 173-202.
7. Cowles, J.T. Food tokens as incentives for learning by chimpanzees. **Comp. Psychol. Monogr.**, 1937, 14, No. 5.
8. Davis, H.V., Sears, R.R., Miller, H.C., & Brodbeck, A.J. Effects of cup, bottle and breast feeding on oral activities of newborn infants. **Pediatrics**, 1948, **3**, 549-558.
9. Dollard, J., & Miller, N.E. **Personality and psychotherapy: an analysis in terms of learning, thinking and culture.** New York : McGraw-Hill, 1950.
10. Freud, S. **The problem of anxiety.** New York : Norton, 1936.
11. Harlow, H.F. Learning and satiation of response in intrinsically motivated complex puzzle performance by monkeys. **J. comp. physiol. Psychol.**, 1950, 43, 289-294.
12. Harlow, H.F., Harlow, M.K., & Meyer, D.R. Learning motivated by a manipulation drive. **J. exp. Psychol.**, 1950, **40**, 228-234.
13. Harlow, H.F. Motivation as a factor in the acquisition of new responses. In **Current theory and research in motivation: a symposium.** Lincoln : Univer. of Nebraska Press, 1953, 24-49.
14. Hebb, D.O. On the nature of fear. **Psychol. Rev.**, 1946, **53**, 259-276.

15. Hebb, D.O. **The organization of behavior.** New York : Wiley, 1949.
16. Hebb, D.O., & Thompson, W.R. The social significance of animal studies. In G. Lindzey, **Handbook of social psychology.** Vol. 1. Cambridge, Mass.: Addison-Wesley, 1954.
17. Hebb, D.O. Drives and the CNS (conceptual nervous system). **Psychol. Rev.,** 1955, **62**, 243-254.
18. Hebb, D.O. A neuropsychological theory. In S. Koch (Ed.), **Psychology : A study of a science.** Vol. 1. **Sensory, perceptual, physiological formulations.** New York : McGraw-Hill, 1959, 622-643.
19. Hilgard, E.R. **Theories of learning.** New York : Appleton-Century, 1948.
20. Honigman, J.J. **Culture and personality.** New York : Harper, 1954.
21. Hull, C.L. **Principles of behavior : an introduction to behavior theory.** New York : Appleton-Century, 1943.
22. Hunt, J. McV. Experience in the development of motivation: some reinterpretations. **Child Develpm.,** in press.
23. Jersild, A.T. **Child psychology.** New York: Prentice-Hall, 1947.
24. Jones, E. **The life and work of Sigmund Freud.** New York: Basic Books, 1953.
25. Jones, H.E., & Jones, M.C. Fear. **Childh. Educ.,** 1928, 5, 136-143.
26. Kagan, J., & Berkun, M. The reward value of running activity. **J. comp. physiol. Psychol.,** 1954, 47, 108.
27. Kish, G.B. A demonstration of learning when the onset of illumination is used as a reinforcing stimulus. **Amer. Psychologist,** 1954, 9, 406 (Abstract).
28. Lacey, J.I., & Smith, R. Conditioning and generalization of unconscious anxiety. **Science,** 1954, 120, 1045-1052.
29. Leuba, C. Toward some integration of learning theories : the concept of optimal stimulation. **Psychol. Reports,** 1955, 1, 27-33.
30. Lorenz, K.Z. **King Solomon's Ring.** London : Methuen, 1952.
31. McClelland, D., et al. **The achievement motive.** New York: Appleton-Century, 1953.
32. Marquis, Dorothy P. Can conditioned responses be established in the newborn infant? **J. genet. Psychol.,** 1931, 39, 479-492.

33. Miller, N.E., & Dollard, J. **Social learning and imitation.** New Haven : Yale Univer. Press, 1941.

34. Miller, N.E. Learnable drives and rewards. In S.S. Stevens (Ed.), **Handbook of experimental psychology.** New York: Wiley, 1951, 435-472.

35. Miller, N.E. Learning and performance motivated by direct stimulation of the brain. In D.E. Sheer (Ed.), **Electrical stimulation of the brain: subcortical integrative systems.** Houston : Univer. Texas Press, 1957.

36. Miller, N.E. Liberalization of basic S-R concepts: extensions to conflict behavior, motivations, and social learning. In S. Koch. (Ed.), **Psychology : a study of a science.** Vol. 2. **General systematic formulations, learning, and special processes.** New York : McGraw-Hill, 1959.

37. Montgomery, K.C. The role of the exploratory drive in **learning. J. comp. physiol. Psychol.,** 1954, 47, 60-64.

38. Mowrer, O.H. On the dual nature of learning—a reinterpretation of "conditioning" and "problem-solving." **Harvard educ. Rev.,** 1947, 17, 102-148.

39. Murray, H.A., et al. **Explorations in personality.** New York: Oxford, 1938.

40. Myrdal, G. **An American dilemma.** New York : Harper, 1944.

41. Olds, J., & Milner, P. Positive reinforcement produced by electrical stimulation of septal area and other regions of the rat brain. **J. comp. physiol. Psychol.,** 1954, 47, 419-427.

42. Olds, J. Physiological mechanisms of reward. In M.R. Jones (Ed.), **Nebraska symposium on motivation.** Lincoln: Univer. of Nebraska Press, 1955.

43. Olds, J. Adaptive functions of paleocortical and related structures. In H.F. Harlow, and C.N. Woolsey (Eds.), **Biological and biochemical bases of behavior.** Madison : Univer. of Wisconsin Press, 1958.

44. Piaget, J. **The origins of intelligence in children.** New York: Int. Univer. Press, 1952.

45. Sheffield, F.D., Roby, T.B., & Campbell, B.A. Drive reduction vs. consummatory behavior as determinants of reinforcement. **J. comp. physiol. Psychol.,** 1954, 47, 349-354.

46. Sigel, I.E. The dominance of meaning. **J. genet. Psychol.,** 1954, 85, 201-207.

47. Skimer, B.F. **The behavior of organims.** New York : Appleton-Century, 1938.
48. Spelt, D.K. The conditioning of the human fetus in utero. **J. exp. Psychol.,** 1948, 38, 338-346.
49. Spence, K.W. Theoretical interpretations of learning. In S.S. Stevens (Ed.), **Handbook of experimental psychology.** New York : Wiley, 1951, 690-729.
50. Spock, B. **The pocket book of baby and child care.** New York : Pocket Books, 1946.
51. Taylor, R. Hunger in the infant. **Amer. J. dis. Child.** 1917, 14, 233-257.
52. Tinbergen, N. Social releasers and the experimental method required for their study. **Wilson Bull.,** 1948, 60, 6-51.
53. qatson, J.B., & Raynor, R. Conditioned emotional reactions. **J. exp. Psychol.,** 1920, 3, 1-4.
54. Wolfe, J.B. Effectiveness of token rewards for chimpanzees. **Comp. Psychol. Monogr.,** 1936, 12, No. 60.

الفصل السادس

التعلم الاجتماعى فى السنة الأولى

السنة الأولى فترة نمو حرجة فى حياة الطفل الأسباب أهمها تلك العلاقة الفريدة التى تكون بين الطفل وأمه فى خلال هذه الشهور . والواقع أنه ليست هناك فترة أخرى فى الحياة يكون الطفل فيها من العجز والاعتماد على غيره بمثل ما يكون عليه فى السنة الأولى .

والطفل يبدأ حياته غير مزود تقريبا أو مزودا بالشىء القليل من الاستجابات الانفعالية أو الأداتية emotional or instrumental للاشارات التى تصدر عن غيره من الناس . فهو يولد وليس لديه استعدادات فطرية لأن يحب الناس أو لأن يكرههم أو لأن يخشاهم أو يقبل عليهم أو يتجنبهم . وانما تكون خبراته بالناس خلال هذه السنة أساسا تتحدد على ضوئه اتجاهاته نحو الناس فى المستقبل بحيث ان الاهمال البالغ أو النبذ الفائق خلال هذه السنة قد يؤديان الى عطب لا يمكن اصلاحه فى قدرة الطفل على أن يكون علاقات انسانية مرضية فى المستقبل . ولهذا نقول ان ما يتعلمه الطفل من استجابات نحو الفرد القائم على رعايته (وهو الأم فى معظم الأحيان) يكون بمثابة النواة لسلوكه نحو الآخرين فيما بعد .

حاجات الرضيع

لعلنا نذكر أن من أهم العوامل فى التعلم وجود حاجة تضطر الطفل الى أن يتعلم استجابة ما تنتقص من حدة هذه الحاجة . وللمولود حاجات أولية كثيرة (مثل الحاجة الى الأكسجين أو التخلص من الفضلات) يمكن الانتقاص من حدتها بصفة أوتوماتيكية بفضل بعض الميكانيزمات أو العمليات الفطرية . بمعنى أن الطفل لا يضطر الى تعلم استجابة جديدة حتى يتخفف من التوتر الذى يترتب على وجود هذه الحاجات . لكن هنالك مع ذلك عدد آخر من الحاجات الأولية التى يتطلب اشباعها أن يقوم شخص آخر بفعل من الأفعال . وهذه هى الجوع والعطش والتخلص من الألم أو البرودة . بل ان التنبيهات اللمسية والحشوية المرتبطة بالتدليل وحمل الطفل والتى يبدو أنها مثيبة بصورة فطرية ، نقول ان هذه التنبيهات نفسها تتطلب التفاعل الوثيق مع شخص آخر .

الجوع

من الصعب التمييز بين حاجتى الجوع والعطش عند الرضع بسبب أن اشباع كل منهما يتم دائما عن طريق شرب اللبن . ولهذا نشير ، من قبيل التبسيط ، الى كليهما « بالجوع » وفى الجوع نجد أن التنبيهات المرتبطة بالحاجة الى الطعام تظل تزداد حتى تصل الى مستوى عال من الحدة وذلك بانتظام ولعدة مرات فى اليوم ، كما أن الرضيع يكون معتمدا كل الاعتماد تقريبا على اشتراك شخص آخر معه فى اشباع هذه الحاجة . ولو أنه انقضت فترة انتظار طويلة بين الأحاسيس الأولى للجوع (المنبهات الداخلية) وبين التخلص منها ، لترتب على هذا أن تزداد التوترات الى حد كبير ملحوظ . وفترات الانتظار الطويلة هذه لا سبيل الى تجنبها وتحدث كثيرا . لهذا كان الجوع بمثابة الحاجة الأولية التى تصل الى أعلى مستوى من حيث طول فترة التنبيه ، الأمر الذى يترتب عليه أن يصبح الجوع هو الحاجة الأولية التى يرتكز عليها تعلم كثير مما يتعلمه الطفل فى بداية حياته .

المرحلة الفمية

تولى نظرية التحليل النفسى قدرا كبيرا من التأكيد على أهمية الجوع والخبرات التى تكتنف اشباعه . وأصحاب التحليل النفسى يرون فى السنة الأولى من الحياة مرحلة فمية من مراحل النمو (24) . وهذه التسمية تشير الى ما هو معروف من أن النشاط الفمى (الامتصاص والابتلاع والعض) هو أهم مصادر الاشباع والمتعة بالنسبة للطفل فى هذه الفترة . وهم يفترضون أن هذه النشاطات تجعل من الفم والشفاه منطقة شبقية an erotogenic (أى منطقة تزود الطفل بالاحساسات السارة الممتعة) وتركز انتباهه على هذا الجزء من جسمه . وبالاضافة الى ذلك ، يرى أصحاب التحليل النفسى أن عدم تحقق قدر مرض من خبرات التغذية للطفل يكون له أثر على مستقبل نموه ، بل وقد يؤدى فى بعض الأحيان الى صور عنيفة من المرض العقلى فى مستقبل الحياة (أى الى الأمراض العقلية من قبيل ذهان الهوس والاكتئاب والفصام) (23, 24).

الاتصال اللمسى بالأم

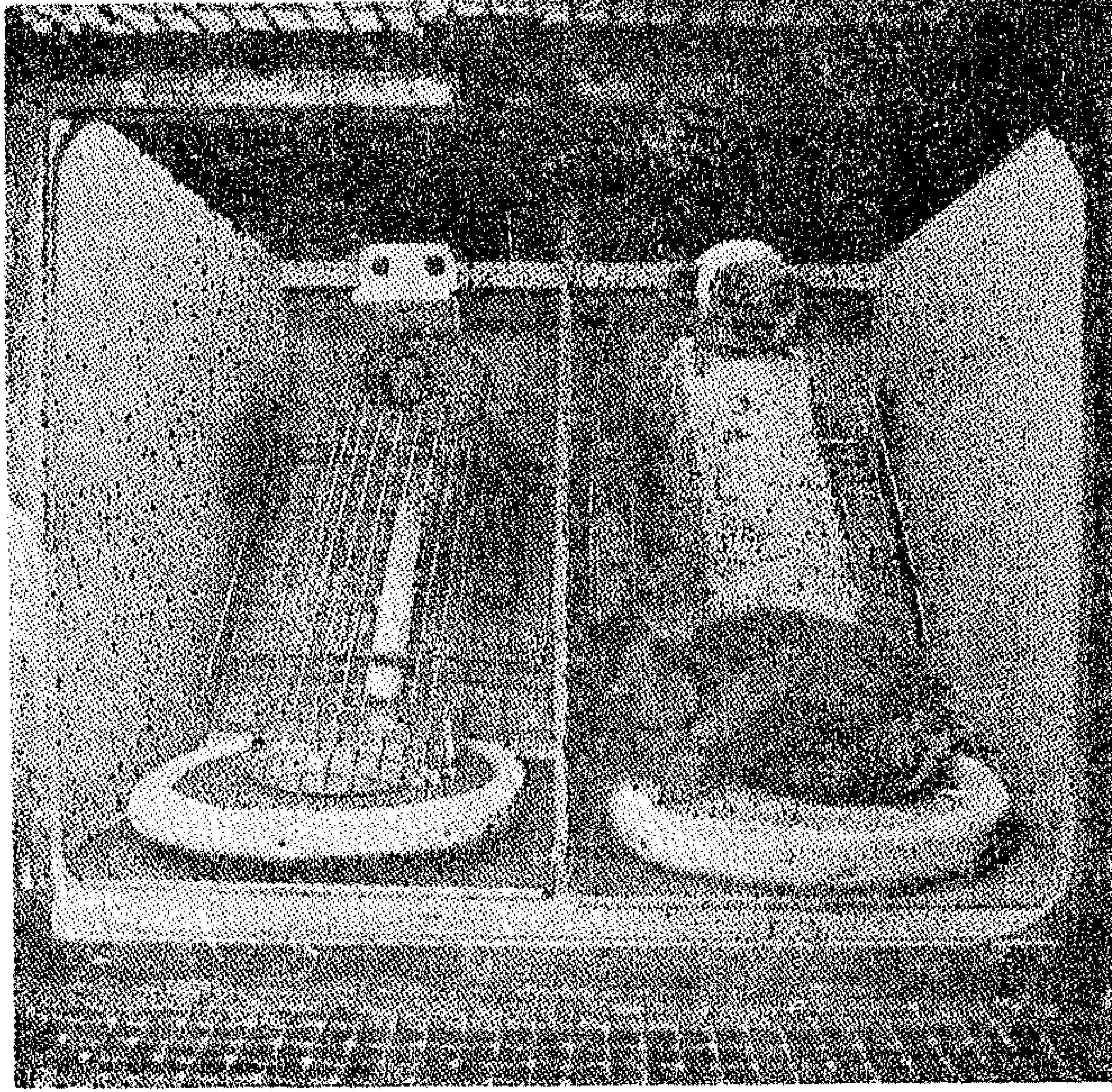
يؤكد بعض المختصين بعلم النفس وبعض الأطباء النفسيين أن الاتصال البدنى بين الأم والرضيع اتصال يؤدى الى المتعة والاثابة بصفة فطرية . وقد قام هارى هارلو بسلسلة من التجارب الفذة على مواليد القردة

(القردة حديثى الولادة) فى جامعة ويسكونسن تبين له منها أن للتنبيه اللمسى قيمة اثابية غير متعلمة .(unlearned reward value) فى هـذه التجارب وضع هارلو الرضع من القردة مع «أمهات» دمى مصنوعة من شباك السلك . أما بعض هؤلاء القردة فكانت ترضع غذاءها من زجاجة متصلة « بصدر » أم دمية مصنوعة من شباك السلك الخالص . وأما البعض الآخر فكانت ترضع بنفس الطريقة ولكن من أم دمية غطى السلك فيها بقطع من نسيج المناشف . (أنظر شكل ١٣) ولما خيرت القردة فى أن تذهب الى أم واحدة منهما تبين أن القردة كانت تختار تلك الأم المغطاة بالنسيج. وأنها تقضى وقتا أكثر ملتصقة بها على الرغم من أنها كانت تحصـل على غذائها من الأم المصنوعة من السلك الخالص . وقد دام هذا التفضـيل لعدة شهور وكأن القردة لا تزال تتذكر ما للأم الصـنوعة من نسـيج المناشف من طبيعة ممتعة (42).

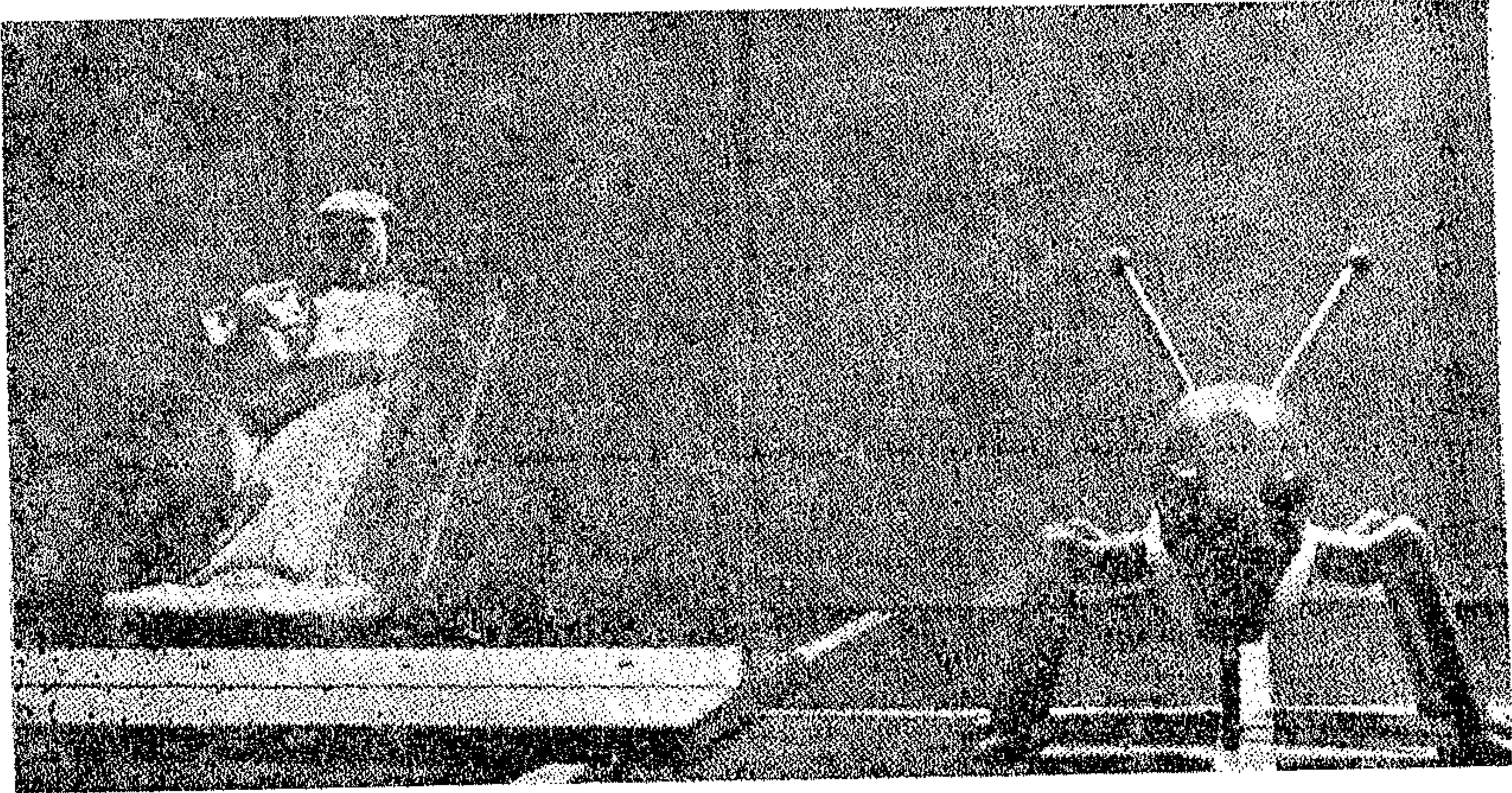
كذلك لوحظ ان القرد كان يهرع الى الأم المغطاة بالنسيج بدلا من الأم السلكية حين يوضع أمامه منبه يثير الخوف (نموذج خشبى كبير للعنكبوت) (أنظر شكل ١٤) وبذلك يتضح أن الأم المغطاة بالنسيج أكثر فعالية فى انقاص خوف القرد الرضـيع من الأم المصـنوعة من السلك الخالص . كما تبين أن القرد الرضيع يكون أكثر جرأة فى التقدم الى المنبه المثير للخوف واستطلاعه وهو فى حضرة الأم النسيج منه فى حضرة الأم السلك . أعنى أن الحيوان الصغير كان أكثر خوفا وهو مع الأم السلك وأقل ميلا الى استطلاع الفضاء من حول هذا الموضوع الغريب المخيف .

وقد استنتج هارلو من ذلك أن التنبيه النـاتج من الاتصـال بالأم المغطاة بالنسيج ممتع امتاعا فطريا ، كما أنه يؤدى الى التعلق الانفعالى بها . ولأن هذين النوعين من الأمهـات اشتركا فى أنهما مصـدر لتغذية الرضع من القردة ، فانه يبدو أن الطعـام ، فى ذاته ، لا يمكن أن يكون المصدر الوحيد للمتعة فى العلاقة بين الطفل والأم (42).

وعلى الرغم من أن الأم المغطاة بالنسيج كانت تزود القرد الرضـيع بالغذاء والراحة اللمسية ، الا أنه يبدو أن هناك خبرات هامة أخرى تزود الأم الحقيقية أطفالهـا بهـا ، خبرات هى ضرورية لازمة من أجل النمو الطبيعى السوى . من ذلك أن القردة التى نشئت وتربت مع الأمهـات المغطاة بالنسيج وحدها ظهرت عليها فى السنوات التالية أنماط سلوكية شاذة . بمعنى أنها أصبحت شـديدة الميل الى العدوان ، ضعيفة الميل



شكل رقم (١٣) يبين الأمهات البديلات السلك والنسيج اللاتى استخدمت فى تجربة هارلو .



شكل رقم (١٤) يبين الاستجابة النمطية للأم النسيج فى اختبار المجال المفتوح المعدل .

الاجتماعى ، وعاجزة الى حد كبير عن المبادءة فى عقد الصلات الجنسية . فكأن النمو النفسى السليم متوقف على أن تقوم بين الطفل وأمه اتصالات تقوم على النشاط والتفاعل والأخذ والعطاء .

ونتائج هارلو المنهجية هذه والتى تتصل بطبيعة الامتاع فى التنبيه اللمسى تؤيد بعض التأملات الفكرية السابقة التى قامت بها مارغريت ريبل عن الرضيع الانسانى . فقد ذهبت ريبل الى أن تناول المولود وتدليله وهزه يمده بقدر كبير من المتعة الحشوية واللمسية ، ويسهم فى ايجاد تعلق ايجابى بين الأم والطفل (أعنى أنه يزيد من القيمة الاثابية الايجابية للأم) . أو على حد قولها « ان هناك حاجة فطرية للالتصاق بالأم وان الأم التى تتيح لطفلها فرص هذا الالتصاق تعينه على النمو السليم » (68, 628).

كانت ريبل قد أقامت نتائجها هذه على ملاحظتها التى دامت فترة طويلة من الزمن لعدد من الرضع يبلغ الستمائة . كما كان انتباهها مركزا على طبيعة التفاعلات بين الأم والرضيع وما يكون لها من أثر فى حالة الطفل الجسمية والانفعالية عامة ونشأة حالات القلق والتوتر عنده بصفة خاصة . كان هناك ١٨٠ رضيعا من بين أفراد المجموعة كلها يعانون من توترات عضلية عامة شديدة . وقد زالت هذه التوترات ، جميعها وفى كل حالة من الحالات ، حين أتيح للرضيع أن يرضع ثدى أمه أو أن يظل ملتصقا بجسدها . أما ان استمر حرمان الطفل من هذا النوع من الخبرات ، ترتب على ذلك استمرار حالة التوتر العضلى عنده وعدم انتظام تنفسه واصابته بالاضطرابات المعدية المعوية .

كذلك رأت ريبل أن الأمهات المضطربات انفعاليا أو اللاتى يلفظن أطفالهن يعجزن عن أن يقدمن أمومة سليمة لأطفالهن . وهذا من شأنه أن يؤدى الى نمطين عنيفين من الاستجابات عند الرضع . أولهما الخلفة negativism ويتميز بالامتناع عن الامتصاص وفقدان الشهية وارتفاع ضغط الدم وتصلب عضلات الجسم وحبس الأنفاس ، والتنفس السطحى غير العميق والامساك . وأما النمط الثانى فهو النكوص أو الارتداد regression ويتميز بالهدوء الاكتئابى وفقدان الميل الى الطعام ، والنوم الذى هو أقرب الى الغيبوبة ، وفقدان العضلات لقوامها الطبيعى ، (loss of muscle tone) وتناقص حظ الأفعال المنعكسة من القابلية للاستثارة ، وعدم انتظام التنفس ، والاضطرابات المعدية المعوية من قبيل القىء والاسهال . وأشد درجات هذه الاستجابة النكوصية حدة هى المارازموس Marasmus الذى هو « مرض الذبول » الذى يتضمن

الخمول الشديد وانعدام الميل وانحلال الأفعال المنعكسة فى الجسم وزيادة الشحوب وفقدان العضلات لقوامها وصلابتها وتحولها الى أنسجة رخوة متراخية .

« وهكذا يبدو واضحا من هذه الاستجابات أن الأمومة غير السليمة هى نوع من الحرمان الصحيح الذى قد يؤدى الى أضرار بيولوجية ونفسية بذلك الكائن العضوى الرضيع . أعنى أن الأمر ليس مجرد مسألة عاطفية عارضة هينة » (68, 635).

لكن هذا البحث ، لسوء الحظ ، وعلى الرغم مما فيه من تحديات ، لا تعلو قيمته العلمية فوق مستوى الشبهات والظنون . وذلك لعدة أسباب . أولها أن هناك نغمة دعائية فيما كتبته ربيل . وثانيها أن ربيل لا تقدم لنا بياناتها الاحصائية بطريقة سليمة وأنها لا تصف لنا أسلوبها الفنى فى الملاحظة ، وأنها تخلط فى كلامها بين النتائج وآرائها الشخصية . ومع ذلك فان النتائج التى توصل اليها هارلو من بحثه المنهجى الدقيق عن القردة يتفق مع ما تقوله ربيل ويؤيد نتائجها من أن الالتصاق أو الاتصال اللمسى بين الأم وطفلها أمر ممتع قد يسهم فى الارتباط بينهما .

تعلم ما للأم من قيمة اثابية

أشرنا من قبل الى أن الأم مصدر لعدة أنواع أولية من الاثابة : الطعام ، الاتصال اللمسى ، والتخفف من الألم ، والدفء . ومع ذلك فانه من المحتمل وجود أنواع أخرى من الاثابة ذات الأسس البيولوجية تزود الأم بها طفلها . وفى موقف التغذية العادى نجد هنالك أنواع من الاثابة هى الطعام والاتصال اللمسى . وبحسب مبادىء التعلم وعلى أساسها يمكننا أن نتنبأ بأن الطفل يستطيع تعلم عدد من الاستجابات الجديدة فى موقف التغذية . والآن نقوم بتحليل التتابع بين المنبهات والاستجابات التى تحدث فى موقف التغذية لنتبين ما يتعلمه الطفل من خلال هذا الموقف .

فى البدء ، يشعر الطفل بوخز الجوع فيستجيب لهذه الحاجة بالبكاء والصراخ . عندئذ تمسك الأم بالطفل وترضعه . وهكذا يكون الطفل محاطا بكل المنبهات أو المثيرات البصرية والشمية والسمعية التى هى جزء لا ينفصل من موقف التغذية ، أثناء تلقيه للاثابات التى هى من قبيل الطعام والاتصال اللمسى . وقوانين التعلم تنص على أن المثير أو المنبه الجديد الذى يقترن اقترانا زمنيا باثابة ما (كالطعام أو الالتصاق الجلدى)

يصبح هو نفسه ذا قيمة اثابية . لهذا فان الأم ، بوصفها مثيرا أو منبها ، يتحول معناها عن طريق التعلم فتصبح دليلا على المتعة والرضا أى أنها تصبح شيئا ذا قيمة اثابية موجبة . الأم اذن تصبح أمارة (cue) الرمز الى اللذة والامتاع بنفس الطريقة التى يتحول فيها الجرس الى أمارة على الطعام عند كلاب بافلوف . أضف الى ذلك أن الرضيع سوف يتعلم أن الاقتراب من مصدر اللذة هذا والتماسه سوف يؤدى به الى الاشباع الفعال لحاجاته فى أقل زمن ممكن ومن غير ارجاء . أعنى أن الطفل بذلك يتعلم استجابة هامة هى البحث عن أمه والتوجه اليها كلما جاع .

وبحسب مبدأ تعميم المثير ، تميل الاستجابة التى تعلم الكائن أن يستجيب بها لمثير ما الى أن تظهر لمثيرات أخرى مشابهة للمثير الأصلى . ولما كانت المصادر الأخرى التى تسبب الألم أو انعدام الراحة (مثل اصابة الطفل بجرح أو بالبرد أو بالمرض) مشابهة الى حد كبير بألم الجوع فان الطفل يستجيب لها بنفس الاستجابة التى يستجيب بها للجوع . أعنى أن الطفل الذى تعلم التوجه الى أمه عند الجوع يتعلم أن يتوجه اليها كذلك طلبا لاشباع حاجاته حين يحس الألم أو انعدام الراحة لأسباب أخرى . ثم ان الأم تشبه سائر الناس ومعنى هذا أن الطفل لابد وأن يقوم بشىء من تعميم سلوك التوجه عنده بحيث نجده قد أصبح يتوجه ، لا الى أمه فقط ، بل والى عدد كبير من الأشخاص كذلك . وبالاختصار نقول ان موقف التغذية الأصلى يمكن أن يتخذ أساسا ترتكز عليه عملية تعلم جديدة عند الطفل يتعلم فيها ما اذا كان للناس قيمة اثابية أم لا وما اذا كان الاتجاه نحوهم يؤدى أو لا يؤدى الى اشباع الحاجات .

لكن ترى ماذا يحدث لو كانت خبرة التغذية الأولى خبرة غير مثيبة — أو موقفا يمكن أن يرتبط الألم فيه بفعل التغذية ، أو موقفا لا يتم فيه الا أقل ما يمكن من الاتصال البدنى بين الأم والطفل ؟ أن الأم القلقة المتوترة قد تمسك بطفلها بطريقة غير سليمة تؤدى الى شعور الطفل بانعدام الراحة . والأم التى لم تكن تريد لنفسها طفلا ، قد تكره ما تنطوى عليه العناية بالطفل من مشقة ومضايقات . وهذه الكراهية قد تتبدى فى تناول الرضيع بخشونة وغلظة ، أو فى ايقاف عملية التغذية من قبل أن يحصل الطفل على الاشباع ، أو فى أن يترك الطفل للبكاء لفترة طويلة من قبل أن يقدم له الغذاء . فى أمثال هذه الحالات ، يخبر الطفل شيئا من الألم وشيئا من اللذة مرتبطين بأمارات الأم وبمنبه الجوع . فان كانت منبهات الألم تتكرر بدرجة كافية ولفترة طويلة من الزمن ، ترتب على هذا أن تصبح الأم أمارة ذات قيمة سلبية ورمزا للألم لا للذة . ولما كان الكائن العضوى يستجيب استجابة فطرية للألم هى الابتعاد عنه وتجنبه ،

فان الطفل قد يتعلم استجابة الابتعاد عن الأم لا التوجه اليهـا . كذلك يصعب عليه أن يتعلم التوجه الى الناس والاقتراب منهم ، حين يكون فى حالة انعدام الراحة ، كوسيلة لاشبـاع الحاجات . أما ان كان موقف التغذية قد ارتبط عنـد الطفل باللذة والسرور فى الأغلبية السـائدة من المرات ، ازداد ميل الطفل الى أن يلتمس عند الآخرين اشباع حاجاته .

من هذا التحليل يتيسر لنا ان نفهم الى حد ما أهمية العلاقة بين الطفل وأمه فى خلال السنة الأولى . بل ان من المفكرين (21) من يذهب الى أن الاتجاهات الاجتماعية من ثقة بالناس وميل اليهم أو عدم الثقة بهم والشعور بالعداوة نحوهم تنشأ من علاقات الطفل بالآخرين خـلال السنة الأولى من العمر .

ونلخص ما سبق فنقول ان التعلم المبكر عن الناس يرتكز بصفة جزئية على الخبرات الحسية المركبة المرتبطة بالتغذية . وان موقف التغـذية موقف اجتماعى تتكون فيـه الاتجاهات الأساسية نحو الأم . وهـذه الاتجاهات اما أن تكون ايجابية أو سلبية أو مزيجا متصارعا من الايجابية والسلبية ، وذلك بحسب مقدار ما يرتبط بالعلاقة بين الأم وطفلها من اثابة أو ضيق (discomfort) . كما أن استجابات الطفل الأولى لغيره من الناس قد تكون نوعا من تعميم الاستجابات التى تعلمها عند تفـاعله السـابق مع من كان يقوم على رعايته والاعتناء بأمره .

تعميم السلوك الاجتماعى

الاستجابات الاجتماعية للناس هى من أهم ألوان السلوك التى يتعلمها الطفل فى البـداية كنتيجة للتفاعل بينـه وبين أمه . وقد أوضح لنـا راينجولد Rheingold فى دراسة تجريبية مضـبوطة (65) كيف أن استجابات الطفل الاجتماعية لأمه أو لمن يقوم مقام أمه يطرأ عليها التعميم بعد ذلك . تخيرت الباحثة ١٦ رضيعا فى الشهر السادس من عمرهم كانوا يعيشون فى مؤسسة يقوم فيها عدد كبير من المتطوعين برعاية الرضع والعناية بهم . أما بالنسبة لثمانية من هؤلاء الرضع (وكانت تتكون منهم المجموعة التجريبية) فقد لعبت الباحثة بنفسها دور الأم ثمانية ساعات فى اليوم وخمسة أيام فى الأسبوع لثمانية أسابيع متتالية . وفى خلال هذه الفترة قامت الباحثة باعطاء حمامات للرضع وبتغيير ملابسهم وباللعب معهم وبالابتسام فى وجوههم وحاولت أن تجعل من نفسها أحسن بديل ممكن للأم الحقيقية . وأما الرضع الثمانية الآخرون (المجموعة الضابطة) فكانت تعتنى المتطوعات بهم على النسق الذى يجرى فى المؤسسة عموما من غير أن يختص الرضيع الواحد « بأم » واحدة . وبحيث تجرى هـذه

المهام والواجبات للرضيع بالأسلوب الروتيني العادى . أضف الى ذلك أن المجموعة التجريبية من الرضع كانت تتلقى قدرا أكبر من الرعاية من المجموعة الضابطة خلال هذه الأسابيع الثمانية . وهكذا نرى أن المجموعة التجريبية اختلفت عن الضابطة من ناحيتين : كان لكل رضيع شخص واحد دائم فى خلال الأسابيع الثمانية ، كما أنهم كانوا يتلقون قدرا أكبر من الرعاية .

ثم أجريت الاختبارات على الرضع فى كل أسبوع من هذه الأسابيع التجريبية الثمانية وخلال أربعة أسابيع اضافية بعد انتهاء المعالجة التجريبية . وكانت الاختبارات تضم أختبارات للاستجابية الاجتماعية Social responsiveness لثلاثة أنواع من الناس (المجرب ومختبر آخر كان يجرى عليهم اختبارات أخرى ، وشخص ثالث غريب تعرضوا له عند انقضاء الأسابيع الثمانية) ، وكذلك اختبارات للنمو يقوم على أساس قدرة الطفل على التحكم فى وضع جسمه واختبار للنمو يستخدم فيه تناول المكعبات .

وقد كشفت النتائج عن أن الرضع الثمانية الذين قامت برعايتهم الأم (أى الباحثة) أظهروا قدرا أكبر من الاستجابية الاجتماعية للمجربة والمختبر والشخص الغريب (65) . ومعنى هذا أن هؤلاء الأشخاص كانوا يبتسمون للرضع أو يتكلمون اليهم فيظهر أفراد المجموعة التجريبية قدرا أكبر من الابتسام أو الاستجابة بتعبيرات الوجه أكثر مما يفعل أفراد المجموعة الضابطة وأن هذا التأثير كان فى أوضح صوره عندما يستجيب الرضيع للباحثة نفسها . ومن الواضح أن هذه النتائج تؤيد الفرض القائل بأن الأفعال الاجتماعية التى يتعلم الطفل الاستجابة بها لمن يقوم على رعايته وتنبيهه تنبيها اجتماعيا تتعرض للتعميم أى أن الطفل يعود فيستجيب بها بعد ذلك لغير الأم من الأشخاص . لكنه لم تكن هناك فروق ذات دلالة احصائية فى النمو الحركى بين المجموعتين وذلك كما يقيسه اختبارات الاحتفاظ بوضع الجسم وتناول المكعبات . ولهذا كان من الواضح أن الخبرة التى تعرضت لها المجموعة التجريبية (من قيام أم بديلة على رعاية الطفل وتنبيهه بصفة دائمة منتظمة) كان لها أقل التأثير فى المهارات الحركية البسيطة وتأثير هائل فى السلوك الاجتماعى (65) . ونتيجة لهذا ذهبت الباحثة الى أن العامل الجوهرى المسئول عن ازدياد الاستجابية الاجتماعية عند الرضع التجريبيين هو التنبيه الاجتماعى المتبادل المصطبغ بصبغة اللعب والذى كان يحدث بين الطفل والشخص الراشد ، لا الى ان شخصا واحدا فقط كان يقوم بواجبات التغذية وتبديل الثياب للطفل .

استجابة الابتسام

من بين المعالم الهامة فى النمو الاجتماعى للطفل العادى فى خلال السنة الأولى ظهور الابتسامة للناس . ذلك أن كثيرا من الأطفال يستجيبون لرؤية وجه شخص آخر بالابتسام فيما بين الشهر الثالث والشهر الرابع من العمر . وقد أورد جيزل (28) وسپيتز (80) تقارير تتضمن أن ٩٨ بالمائة من مجموعة من الأطفال ابتسموا فى الشهر السادس من عمرهم حين رأوا المجرب لأول مرة . كذلك بينت ابحاث أكثر حداثة (93) أن كثيرا من الرضع يستجيبون بالابتسام عند رؤية وجه ما فى وقت مبكر يصل الى الأسبوع السادس .

ثم ان استجابة الابتسام شأنها شأن الاستجابات الأخرى من حيث انها تضع لآثار الاثابة والانطفاء (9) . فلو ان احدا من الأشخاص أثاب الطفل على ابتسامه بأن حمله بين يديه ، لازداد احتمال ابتسام الطفل فى المناسبات المستقبلة . أما ان مضت الابتسامة دون أن يثاب عليها الطفل، ترتب على هذا تناقص تكرارها . وهناك تغير ثان هائل فى الاستجابية الاجتماعية يحدث عند الشهر الثامن من العمر فى عدد كبير من الأطفال (80) . ذلك أن الطفل لا يعود يبتسم لكل الناس من غير تمييز ، كما أنه قد يبدى القلق حين يرى وجها غريبا غير مألوف لديه . وقد فسرت استجابة القلق من الغرباء هذه على أنها تعنى أن الطفل حين تبلغ عمره ثمانية شهور يتمكن من التمييز بين أمه وغيرها من الناس . والمختصون بعلم النفس الذين تيسرت لهم ملاحظة الأطفال فى مؤسسات الايداع يرون أن استجابة القلق عند رؤية الوجه الغريب أقل شيوعا فى اطفال هذه المؤسسات . لهذا كان من المحتمل أن تكون استجابة القلق من الغريب مرهونة بمعرفة الطفل لشخص ثابت يعنى به ويرعاه . *

---

* استجابة (القلق من الغريب) يمكن أن تكون مثالا يوضح الرأى الذى أوردناه فى الفصل الخامس من أن المثيرات غير المتوقعة قادرة على أن تثير القلق . أعنى ان الطفل حين تبلغ عمره ثمانية شهور ، تتكون عنده القدرة على أن يتوقع منظر الام وشكلها . بحيث انه اذا اقترب شخص راشد آخر منه وأدرك الطفل أن هذا الشخص غير الام أدى هذا الى اختلال توقعه ونغصه . فان لم تكن عند الطفل وسيلة يتبين بها كنه هذا الشخص الراشد أو نوع الاستجابة التى يستجيب بها لهذا المثير ، استجاب باستجابة القلق .

اما بالنسبة للأطفال الذين يعنى بهم أكثر من شخص واحد ، فانهم يعتادون رؤية وجه جديد مختلف من فوق المهد فى كل مرة . ولهذا تكون استجابة القلق من الغريب أقل احتمالا وظهورا عند الأطفال الذين تقوم بتربيتهم مؤسسات الايداع . كذلك نستطيع أن نقول ان وجود استجابة القلق من الغريب خلال النصف الثانى من السنة الأولى يمكن أن تتخذ دليلا على مدى تعلق الرضيع بأم واحدة فقط .

آثار الرعاية السيئة والايداع بالمؤسسات

Consequences of Inadequate Care & Institutionalization

ذهبنا الى أن العلاقة المرضية بين الطفل والأم خلال السنة الأولى من الحياة تلعب دورا هاما فى نمو الطفل .. والآن نحدد موقفنا الى درجة أكبر فنتقدم بفرضية (افتراض) مؤداها أن التنبيه الحسى واشباع الجوع والعطش وفرص التعلم التى تنطوى عليها ألوان التفاعل السوى بين الرضيع وأمه أو من يقوم منه مقام الأم ، تؤثر تأثيرا ذا دلالة على مجرى نموه الاجتماعى والانفعالى والعقلى .

وهذه الأفكار ليست بالمستحدثة أو الجديدة ، وان كانت لم تجد القبول الواسع الا حديثا . لقد أولينا فى هذا القرن العشرين نفسه ، الموضوعات التى هى من قبيل تحسين غذاء الرضيع ووقايته من المرض جانبا من الاهتمام يزيد بكثير على ما أولينا موضوع البحث المنهجى للحاجات النفسية عند الرضع وصغار الأطفال . ومع ذلك فاننا نجد حتى فى القرن الثالث عشر نفسه مؤرخا مثل سالمبين Salimbene يلاحظ ويشير الى ما لحاجات الطفل النفسية من أهمية ودلالة . فقد كتب ذلك المؤرخ وهو يعلق على المحاولة التى قام بها فريدرك الثانى لتربية الرضع فى ظروف من الحرمان النفسى :

« لقد أراد أن يتبين نوع الكلام وأسلوب الكلام الذى ينطق به الأطفال اذا هم نشأوا من غير أن يتحدثوا لأحد من قبل . ولهذا فقد أمر الأمهات البديلات والمرضات بأن يقمن على ارضاع الأطفال وتنظيفهم وغسلهم من غير أن يتحدثن اليهم .

لقد أراد أن يعرف أى لغة يتحدثون : أهى العبرية بوصفها أقدم أم الاغريقية أم اللاتينية أم العربية أم لعلها أن تكون اللغة التى يتحدث بها آباؤهم الذين تناسلوا عنهم . ولكن محاولته ذهبت أدراج الرياح لأن الأطفال ماتوا جميعا . ما كانوا ليعيشوا بدون تدليل الأمهات البديلات ووجوههن المستبشرة وكلمات الحب التى يرددنها . من أجل هذا تسمى تلك الأغنيات التى ترددها المرأة وهى تهز المهد ، لتبعث بالنعاس الى عيون

الطفل ، والتى يسوء نوم الطفل بدونها ولا يصيب الراحة ، باسم خاص هو "Swaddling songs" (71, 9-19).

وفى خلال القرن الحالى لاحظ كثير من الأطباء النفسيين أن معدل الوفيات بين الرضع غير ذوى الأسر الذين ينشأون فى ملاجىء الرضع معدل مذهل . لكن هذه الملاحظات مع ذلك من قبيل الروايات (anecdotal) (التى تكون عهدتها على أصحابها) ، كما أنها عرضة لألوان النقد الذى ينطبق على غير ذلك من الدراسات التى لم يحسن ضبطها . ومع ذلك فان هناك اتفاقا مذهلا بين الاكلينيكيين ، الذين يشغلون أنفسهم بدراسة آثار الحرمان من الأمومة وآثار التربية فى المؤسسات .

لقد انقضت فترة طويلة لم تكن لهذه الملاحظات فيها الا آثار اجتماعية ضئيلة . اما الآن فقد تغير تفكير أصحاب السلطة فى مؤسسات الخدمة الاجتماعية المسئولة عن رعاية الأطفال غير ذوى الأمهات . من ذلك أن الطفل لم يعد يبقى تحت الملاحظة فترة طويلة من الزمن ، وانما أصبح أصحاب الشأن يميلون الى التعجيل بنقل الطفل الى الأسرة البديلة بأسرع ما يمكن . أما فى الحالات التى لا يتيسر فيها التبنى المبكر (أى فى سن مبكرة) فانهم كثيرا ما يحاولون وضع الطفل فى بيت بديل foster home الى أن يتيسر ترتيب عملية التبنى . وأما فى الحالات التى يتعين فيها الايداع لأجل طويل بالمؤسسات فان الجهود تبذل حتى يتوفر فى المؤسسة أكبر عدد ممكن من عناصر الحياة البيتية السوية بما فى ذلك التفاعل الزائد بين الرضع والقائمين على العناية بهم . أمثال هذه التغيرات ، التى سنقوم بسرد بعضها فيما بعد ، ترجع الى حد كبير الى نتائج عدد كبير من الباحثين (3, 25, 30, 32, 33).

بحث آثار الايداع بالمؤسسات Research on Institutionalization

قام سبيتز بملاحظة سلوك صغار الأطفال الذين قضوا السنة الأولى من حياتهم فى مؤسسات الايداع حيث تكون الرعاية غير سليمة ولا ثابتة . فتبين له أن ١٥ بالمائة منهم بدأت تظهر عليهم فى خلال النصف الثانى من السنة الأولى سلسلة غير عادية من السلوك . أول هذه السلسلة انهم بدأوا يبكون باستمرار ، ثم زال البكاء بعد عدة شهور وجعلوا يتحولون الى عدم الاكتراث بالكبار الراشدين . « كان الأطفال يرقدون أو يجلسون وعيونهم مفتوحة واسعة لا تعكس أى تعبير ، ووجوههم جامدة لا تتحرك ينظرون الى مكان بعيد سحيق وكأنهم فى غيبوبة ، بحيث كان من الواضح أنهم لا يدركون ما يجرى فى البيئة من حولهم » ، (84, 314) . (لعلنا

نظن الأمر لا يعود الى المصادفة البحتة اذا علمنا أن قردة هارلو الصغار الذين نشأوا مع الأمهات البديلة المصنوعة من السلك قد وصفت بنفس الأوصاف) .

وقد سمى سبيتز هذه الطائفة من المظاهر السلوكية بالاكتئاب الأناكليتيكى Anaclitic depression على أساس أنها تشبه الاكتئاب عند الكبار من أوجه كثيرة ، ذلك أن هذا اللون غير العادى من السلوك بدأ يظهر بعد أن انفصل الطفل من أمه أو عن أمه البديلة . وأن الطفل كان يعود الى مجرى النوم السوى اذا عادت العلاقات الطيبة بينه وبين أمه بعد فترة لا تزيد على الثلاثة شهور . أما ان استمر الحرمان فترة أطول من خمسة شهور فان الطفل لا يتحسن ، وانما يزداد سوءا وتأخرا.

وفى دراسة أخرى قريبة الاتصال بتلك ، قام سبيتنر بملاحظة مجموعات من الأطفال الذين أودعوا بالمؤسسات خلال السنة الأولى من الحياة وكذلك بعد فترة سنتين . وقد تبين له أن الأطفال الذين قضوا عامهم الأول فى مؤسسة يكتنف الحرمان جوها النفسى تظهر عليهم علامات التأخر الواضح فى نموهم العقلى خلال الأربعة أشهر الأخيرة من السنة الأولى . أما الأطفال الذين ينتمون الى أسر سوية أو الذين نشأوا فى مؤسسات ايداع تعمد الى تنبيه الطفل ورعايته فلم تظهر عليهم علامات التأخر فى النمو العقلى (78). . ولما عاد الباحث الى المؤسسة بعد انقضاء سنتين ، تبين أن ٢١ طفلا من المجموعة الأصلية كانوا لا يزالون يعيشون فى المؤسسة ، وانهم كانوا متأخرين الى درجة ملحوظة فى نموهم الحركى والعقلى ، وأن ١٦ من العدد ١٦ الذى ظل فى المؤسسة كانوا عاجزين عن المشى الا بمساعدة الغير ، كما كان ستة أطفال منهم لا يتكلمون كلاما له معنى على الاطلاق (79).

ولهذا فقد ذهب سبيتنر الى أن انعدام التفاعل الاجتماعى والعاطفى بين الأم والطفل مسئول الى حد كبير عن تأخر نمو المهارات العقلية . وانتهى الى النتيجة الآتية :

« ان انتظام ظهور الاستجابة الانفعالية وبالتالى تقدم النمو الجسمى والعقلى مرهون بحسن العلاقة بين الطفل وأمه . أما العلاقات غير السليمة بين الأم والطفل (كتلك التى نجدها فى البيوت البديلة) فقد أدت دائما الى عدم انتظام النمو وتقدمه فى النواحى الانفعالية أو غيرها أو الى ظهور استجابات غريبة مفارقة للمألوف (81, 150) » .

على أن أبحاث سبيتنر يصعب تفسير بعض جوانبها بسبب أوجه

القصــور المنهجية فيها . من ذلك أن اختبــارات النمو العقــلى التى استخدمت فى اثبات هبوط الذكاء بين الأطفال المحرومين ، أثبت بعض الباحثين الآخرين أنها تهبط الى حد ما بين الأطفــال الأسوياء (62) . اضف الى ذلك أن عدد الأطفال المحرومين فى مستويات العمر العالية كان أصغر من العدد الأصلى لمجموعة الرضع ، لسبب رئيسى هو ضياع عدد كبير منهم اما لأنهم ماتوا ، أو لأنهم عادوا الى أسرهم أو لأنه قد تبنتهم أسرة ما أو لأنهم انتقلوا الى مؤسسات ايداع أخرى . وانه لمن المحتمل جدا أن يكون هؤلاء الأطفال الذين ضاعوا بالموت أو بالعودة الى الأسرة الأصلية أو بالتبنى أعلى فى النمو من هؤلاء الذين ظلوا بالمؤسسة أعنى أن ما تبــدى للباحث سبيتنر من أن الهبوط أو الانحطاط فى القــدرة العقلية مرتبط بالبقاء فى المؤسسة قد يرجع بصفة جزئية الى استبعاد الأطفال النبهاء من المجموعة التى بدأ بها دراسته .

لكن نتائج سبيتنر هذه متيرة مع ذلك وعلى الرغم من وجود هذه المشكلات المنهجية . كمــا أنها تلقى التأييد من ابحاث علمــاء آخرين (3, 17, 25, 76, 77) من ذلك أنه حدث فى دراسة أخرى (77) أن عددا من الرضع وصغار الأطفــال انتقلوا من ملجأ للأيتام من النوع المحروم الى مؤسسة للفتيات المتأخرات عقليا حيث لقى الأطفال قدرا ملحوظا من التنبيه والرعاية الفردية على أيدى جماعة من نزيلات المؤســسة المتأخرات عقليا الى درجة طفيفة من التأخر ، وكذلك على أيدى موظفات هذه المؤسسة .

« وكانت الفتيات ينفقن قدرا كبيرا من الوقت مع الأطفال ، يعلمنهم المشى والكلام واللعب باللعب ويدربنهم على بعض العادات .

بل لقد كانت أكثر ملابس هؤلاء الأطفال من صنع الكبار من هؤلاء الفتيات . وكانت البنات مولعات بالأطفــال الى حــد أنهن كن ينفقن ما يعطى لهن من مال فى شراء بعض الألوان الخاصة من الأطعمة واللعب والكتب المزينة بالصور والنسيج الذى تصنع منه الملابس . كذلك كانت مساعدات الممرضات يبذلن من أوقاتهن ونقودهن ومودتهن وكثيرا ما أخذن الأطفال الى خارج المؤسسة فى جولات على الأقدام أو نزهات بالسيارات أو رحلات بعيدة (77, 123)". » .

فى هذه البيئة التى هى أكثر حظا من التنبيه أظهر الأطفال ازديادا فى نسبة الذكاء متوسطه ٢٧ درجة (من متوسط قدره ٦٤٫٣ عنــدما انتقلوا الى المؤسسة الى متوسط قدره ٩١٫٨ بعد سنتين) . وفى مقابل هذا ، أظهر متوسط فيه الذكاء فى مجموعة ضابطة من الأطفال تركوا فى

ملجأ الأبتام الأصلى انحدارا مقداره ١٦ درجة (من ٨٦ر٧ الى ٦٠ر٥ فى نفس الفترة الزمنية) .

وفى دراسة أخرى (18) قام الباحث بمقارنة درجة التأخر السلوكى عند الأطفــال الذين نشأوا فى نوعين من المؤسسات فى أبران . أما المؤسسة الأولى وتسمى بظروف الحرمان فلم يكن الطفل يوضع فيها على بطنه أبدا ولذلك فلم تكن الفرصــة تتاح له للتدريب على الزحف أو الحبو . كذلك لم يكن يمسك به فى وضع الجلول عند تغذيته ، كما انه لم تتيسر له اللعب التى يمكنه أن يلهــو بها . أضف الى ذلك أن كل مساعدة ممرضة attendant كانت مسئولة عن ثمانية من الأطفال الأمر الذى ترتب عليه أن أصبحت الاتصــالات الشخصية بينها وبين الطفل محدودة جدا . وأما فى المؤسسة الثانية وتسمى بظروف الاثراء فكثيرا ما كان الطفل يوضع على بطنه ويحمل أثناء تغذيته ، وتتاح له اللعب ويتلقى بصفة عامة قدرا من العناية أكبر بدرجة ملحوظة من العناية التى كانت المؤسسة الأولى توجهها الى أطفالها . كذلك كانت مساعدة الممرضة فى هذه المؤسسة الثانية مسئولة عن ثلاثة فقط من الأطفال .

وكان الأطفال قد دخلوا كلا من المؤسستين بعد الميلاد بفترة قصيرة. وفى خلال السنة الثانية من العمر ، تمت مقارنة سلوك الخمسين طفلا الذين كانوا يعيشون بمؤسسة الحرمان بسلوك العشرين طفلا فى مؤسسة الاثراء . تبين أن ٤٢ ٪ من الأطفال المحرومين كان فى وسعهم أن يجلسوا بمفردهم على حين تمكن من ذلك ٩٠ ٪ من أطفال مؤسسة الاثراء .

كذلك كان أقل من ٥ ٪ من المجموعة المحرومة يتمكنون من الوقوف وحدهم أو يمشون وهم يعتمدون على شىء ، على حين تمكنت نسـبة تزيد على ٦٠ ٪ من الأطفال الآخرين من القيام بهذه الاستجابات . وأخيرا لم يكن من بين أطفال مؤسسة الحرمان من يستطيع المشى وحده ، على حين تمكن من ذلك ثلاثة من العشرين طفلا فى مؤسسة الاثراء .

وقد رأى الباحث أن انعدام فرص تعلم الأفعال الحركية المتضمنة فى الجلوس والمشى فى مؤسسة الحرمان هو العامل المسئول عما لوحظ من التأخر السلوكى بين أطفــال هذه المجموعة . كما قدر الباحث أن الأطفال المحرومين لم يكن يسمح لهم بممارسة الحبو أو الجلوس الأمر الذى ترتب عليه تأخرهم فى هذه الاستجابات . ومع ذلك فقــد أظهر الأطفال المحرومون قدرا أكبر من هز الرأس وأرجحة الجسم أرجحة متكررة كما بدت عليهم التعاسة الى حد أكبر من أطفال الاثراء . وهذه

الأنواع من السلوك كثيرا ما تقترن بالنمو الانفعالى المضطرب اضطرابا عاما .

الخلاصة اذن أن أكثر الأدلة تشير الى أن الأطفال الذين تربيهم أمهاتهم فى الظروف العائلية السوية العادية يشبون على حال أحسن من حال الأطفال الذين ينشأون فى ظروف المؤسسات التى لا تقوم على العلاقة الشخصية .

المتغيرات الهامة فى الايداع بالمؤسسات

Relevant Variables in Institutionalization

يرى بعض الباحثين أن المتغير الجوهرى المسئول عن الآثار السلوكية للايداع بالمؤسسات هو انعدام شخصية الام . واما البعض الآخر فيميلون الى لوم « الايداع فى المؤسسة » ذاته (أى انعدام اللعب ، البيئة الحسية الرتيبة ، سوء التغذية ، المرض) . ولكن عوامل الايداع بالمؤسسة والأمومة ليست عوامل وحيدة بسيطة . ذلك أن المؤسسات تختلف فيما بينها من حيث مبلغ العناية الفردية التى يتلقاها الطفل فيها ، وفى درجة التنبيه الحسى والحركى التى تزود الطفل بها ، ومقدار الفرص التى تسنح فيها لكى يلعب الطفل مع غيره من الأطفال ولكى يتعلم تناول اللعب والأشياء الأخرى . وقد كانت هناك فروق ملحوظة فيما بين المؤسسات التى تضمنتها الدراسات السابقة التى أشرنا اليها من حيث هذه المتغيرات جميعها .

كذلك نقول أن عامل الأمومة ليس عاملا واحدا بسيطا ، ذلك أن بين الأمهات البيولوجيين للأطفال فروقا فردية كبيرة فى طرق تناولهم للأطفال أضف الى ذلك أن الأمهات البيولوجيين قد لا يكن بالضرورة أفضل من الأمهات البديلات من حيث العناية بالطفل . كذلك لم يتضح لنا بعد على وجه التأكيد ما اذا كان اعتناء شخص راشد واحد بالرضيع أفضل من حيث النمو العقلى والصحة الانفعالية أم أن يوضع فى مجال تتعدد فيه الشخصيات القائمة على رعاية الطفل (وهو مايسمى بالأمومة المتعددة) (94) . فقد دلت الدراسات المبدئية (26, 27, 63, 64) التى أجريت على الرضع الذين قام على العناية بهم أكثر من ام واحدة على أن توزع المسئوليات الوالدية على عدد من الأشخاص قد لا يؤثر تأثيرا سيئا بالضرورة على تطور النمو العقلى أو الانفعالى . بل الواقع أن دراسة من الدراسات (64) تشير نتائجها الى أن مثل هذه التنشئة ، فى سياق مزرعة اسرائيلية جماعية ، قد تنتقص من بعض المشكلات الانفعالية التى نجدها فى العلاقات الأسرية الفردية التى تكون على درجة

فائقة من الشدة ، من قبيل فرط التعلق بالوالد من الجنس المخالف ، وفرط التنافس ، والعداء والكراهية تجاه الوالد من نفس الجنس ، وفرط التنافس بين الأخوة . مع ذلك فانه من الواضح أننا لانزال نجهل الكثير عن النتائج المختلفة التى تترتب على الامومة الفردية فى مقابل الامومة المتعددة ، وكذلك عن النتائج التى تترتب على الأنماط المختلفة للأمومة المتعددة (على سبيل المثال أن تكون هناك شخصية واحدة مركزية تقوم مقام الأم وحولها عدد من الأعوان فى مقابل أن تتوزع واجبات الأمومة ومسئولياتها توزيعا أقرب الى التساوى بين عدد من الشخصيات) .

انه لمن الخطر أن نتحدث من غير تدبر ولا ترو عن الآثار السيئة للحرمان من الأم أو للايداع بالمؤسسات من غير أن نحاول تحديد العوامل الفعلية الحقيقية المتضمنة المسئولة . وان هذا ليتضح من تقرير (10) عن اثنتين من مدارس الحضانة الداخلية بالاتحاد السوفيتى حيث تجود العناية النفسية . فى هاتين المؤسستين اللتين يحتفظ بهما لغرض البحث أولا ، يتربى الأطفال الى أن يبلغوا السنة الثالثة من العمر تقريبا . أما احداهما فان أظهر ما يتميز به برنامج تنشئة الطفل فيها التأكيد على النمو الجسمى بما فى ذلك نظام التغذية ، والنوم ، وعلى الأخص جدول مفصل للتدليكات والتمرينات البدنية يتعرض لها الطفل بعد انتهاء اليوم الستين من عمره .

وأما فى المدرسة الثانية ، فان الأطفال يقضون الثلاثة سنوات الأولى من الحياة فى روضة قد أحسن تجهيزها بالأجهزة التى تعين على المشى وعلى اللعب ونحو ذلك .

يقول براكبيل Brackbill (10) عن هذه المدرسة :

وأهم من تجهيزات هذه المدرسة أن بها برنامجا لتنبيه الأطفال تنبيها لغويا حركيا . والهيئة العاملة بالمدرسة تعد هذا البرنامج أمرا فى غاية الأهمية ، وأمرا ينبغى أن تبذل فيه جهود دائمة متصلة . فمن بين الخطة العامة ، تفرض على كل ممرضة واجبات معينة محددة يتعين عليها القيام بها فى كل يوم بالنسبة لكل رضيع على انفراد . ومن الأمثلة على « الواجبات اللغوية » أن الممرضة قد تطالب بأن تسأل كل رضيع الواحد بعد الآخر « أين القطة ؟ » ، « أين هو الضيف ؟ » ، « أرنى أذنك » ، « أرنى يدك » . وهكذا . ولا بد من أن تقوم الممرضة بعد أن تتلقى الاستجابة بتقديم التدعيم المناسب فى كل حالة . وحين تقوم الأم بالزيارة — وهم يشجعونها على أن تكثر من زيارة الطفل — تقدم لها

المرضة قائمة المنبهات التى تستخدمها وتحثها على أن تواصل تدريب الطفل بنفسها تدريبا لغويا وحركيا .

وتستمر عناية المدرسة بالنمو الحركى واللغوى بعد أن يصل الأطفال الى مرحلة المشى . أضف الى ذلك أنهم يتخذون لأنفسهم هدفا جديداً اضافيا فى برنامج التنشئة . ذلك أن مجهودات الهيئة العاملة تتركز كذلك على تكوين عادات الاعتماد على النفس والاستقلال عند الطفل .. فتبين المرضات للأطفال الذين تقع أعمارهم بين السنة الواحدة والثلاث سنوات كيف يقومون بجمع لعبهم قبل الغداء عند الظهر وكيف يطعمون انفسهم ، وكيف يتلاءمون اجتماعيا مع الرفاق الثلاثة الذين يجلسون اليهم على مائدة الغداء وكيف يعدون انفسهم للنوم أو القيلولة بعد الأكل (10, 10-11)

ومع ذلك فانه لم تظهر على الأطفال آثار سيئة لهذا النوع من المؤسسات سواء من الناحية الجسمية أو الاجتماعية أو الانفعالية أو العقلية .

قد نظن أن الايداع بالمؤسسات له آثار سيئة بسبب ما ينطوى عليه الايداع من متغيرات مثل انعدام التفاعل الشخصى الوثيق بين الطفل وشخصية أخرى تقوم مقام الأم ، أو قلة فرص التعلم الاجتماعى ونمو الاستجابات الحركية ، أو انعدام التنبيه الحسى . وقد نظن هذا فنحكم على مدارس الحضانة الروسية السابقة بأنها لا يتحقق فيها الا قليل من المعايير المطلوبة فى مؤسسة الايداع . ولكن الواقع يخالفنا حين نتبين أنها قريبة الشبه الى البيوت المنظمة التى تحسن رعاية الطفل من كثير من الوجوه .

الحرمان الحسى Sensory Deprivation

الحرمان الحسى خاصية تتميز بها أكثر مؤسسات الايداع التى يسوء فيها نمو الأطفال الرضع . مثال ذلك أن فى البيوت التى كان يتم بها ايداع الأطفال فى دراسة سبيتنر كانت تغطى الملاءات جوانب أسرة الرضع فى أكثر الأحيان ، ولم تكن اللعب تتاح للرضع ، وكانت كل خبرة الطفل البصرية تكاد تقتصر على مجرد الحملقة فى سقف الغرفة الفارغ .
زد على ذلك أن العنابر كانت هادئة دائما بحيث ان الطفل لم يكن يتلقى الا أقل التنبيه السمعى . كذلك كانوا لا يتناولون الطفل بأيديهم الا قليلا ، كما كان الأطفال أنفسهم خاملين ، الأمر الذى ترتب عليه أن أصبحت التنبيهات اللمسية أو الحشوية kinesthetic ضئيلة جدا .

لهذا ، وعلى أساس من الأدلة الميسورة لدينا الآن ، يبـدو أن عددا كبيرا من الخبرات ، التى تتحقق فيما يكون بين الطفل وأمه من تفاعل مركب فى ظروف أسرية عادية ، لازم من أجـل النمـو النفسى السليم للرضيع . أما اذا لم يتحقق كثير من هذه المتغيرات ـ وذلك كما يحدث فى حالة المؤسسات المفتقرة الى هيئة عاملة كافية والى قيـام العـلاقات الشخصية والتى تسـود فيها ظروف الحرمان ـ فان النمـو العقـلى والاجتماعى والانفعالى قد يتأثر وينحط . الواقع اننا بحاجة الى دراسات اكثر دقة تبحث فى عدد من المتغيرات (مثل الرعاية المستمرة ، التنبيه الحسى ، أدوات اللعب ، فرص التعلم الحركى ، كل متغير على حدة أو متستركا مع غيره) من حيث طبيعتها المحدودة ومن حيث آثارها فى نمو الطفل . اما أن نتحدث الآن عن آثار الايداع بالمؤسسات أو عن الأمومة السيئة بوصفها متغيرات واحدة بسيطة فهو أمر يدعو الى الخلط ولا يساعدنا على فهم طبيعة نمو الانسان خلال العام الأول من الحياة .

النتائج البعيدة للأمومة غير السليمة

اقتصرت الدراسات التى أشرنا اليها على الرضع وصغار الأطفال ، (29, 30, 31, 32, 33, 34, ولكن باحثـا آخر هو جولدفارب 35, 36) ركز انتباهه على النمو فى المراحل المتأخرة للأطفـال الذين كانوا قد خبروا عناية لا تقـوم على مراعاة شخصية الفـرد فى مرحلة الرضاعة (أى الأمومة غير السليمة) فى هذه السلسلة من الأبحاث التى قام بها جولدفارب تمت المقارنة بين مجموعتين من اليتامى الأولى كانت قد تربت فى مؤسسة ما خلال السنوات الثلاثة الأولى من الحياة من قبل أن تنتقل الى اسر بديلة (foster homes) . والثانية مجموعة من اليتامى تضاهى الأولى من حيث السن والجنس نشأت من بداية الأمر فى أسر بديلة . وكان المفحوصون فى هـذه الدراسات قد تم اختيارهم من اربعة مجموعات مختلفة فى العمر بحيث كان متوسط العمر فى المجموعة الأولى على التقريب ٣ ١/٢ سنوات ، ٦ ١/٢ سنوات ، ٨ ١/٢ ، ١٢ سنة . كما أنه تم استخدام عدد من الدراسات الواسعة للحالات والملاحظات ، والاختبـارات (مثل الذكاء ، والتربيـة ، والتحصيـل الدراسى ، والشخصية ، والتآزر الحركى والنضج الاجتماعى والقدرة اللغوية ، كانت بياناتها ميسورة عن هؤلاء الأطفال .

أما الأطفال الذين نشأوا فى المؤسسة خلال السنوات الثلاثة الأول من الحياة فكانوا أدنى من اطفـال البيوت البديلة فى جميـع اختبارات الذكاء ، كمـا كانت اظهـر نواحى الضعف عندهم هى تكوين المدركات العقلية والاستدلال والتفكر المجرد . كما تبين أن أطفال المؤسسات كانوا

يلاقون صعوبات ، حتى بعد أن وصلوا الى مرحلة المراهقة ، فى الاختبارات التى تتضمن تعلم الأغانى والجناس rhymes والقصص ، والتذكر الواضح للماضى أو توقع المستقبل .

وكان كثير من أطفال المؤسسات قد تيسر لهم من بعد ذلك أن ينتقلوا الى بيوت بديلة كانت أكثر تنبيها من المؤسسة من النواحى العقلية والانفعالية . ومع ذلك ظل هؤلاء الأطفال متأخرين فى النمو العقلى . ولذلك فقد انتهى الباحث الى أن الحرمان النفسى الواسع خلال فترة الرضاعة قد يؤدى الى آثار دائمة فى الأداء العقلى عند الطفل .

أضف الى ذلك أن بعض مشكلات النطق والكلام التى كثيرا ما تلاحظ على أطفال المؤسسات (9) ، استمرت طويلا بعد أن غادر الأطفال المؤسسة . من الواضح اذن أن نقص التنبيه فى مرحلة مبكرة يؤدى الى نقص فى القدرة على النمو العقلى لا ينصلح على الرغم مما قد يعقب ذلك من فترات الدراسة الطويلة والظروف الأسرية والخبرة فى المجتمع (30, 34).

كذلك اختلف سلوك أطفال المؤسسات عن أطفال الأسر البديلة من ثلاث نواح رئيسية . أما المجموعة الأولى فكانوا أكثر عدوانية بدرجة ملحوظة (انفجارات الغضب والكذب والسرقة وتدمير الممتلكات ورفس الأطفال الآخرين وضربهم) وأكثر اتكالا على الراشدين يطالبون بالانتباه ويلتمسون المساعدة غير اللازمة) وأكثر قابلية لتشتت الانتباه وأكثر حظا من النشاط الزائد . كما كشفت اختبارات الشخصية أن أطفال المؤسسات ظلوا ، الى فترة طويلة بعد انتقالهم الى الحياة مع الأسر ، أقل قدرة على ضبط انفسهم . وأظهرت سجلات الحالات أن الأطفال الذين نشأوا بالمؤسسات لم تتكون عندهم تعلقات شخصية ودية أو قوية ، وانما ظلوا على حالهم من البرود الانفعالى انعزاليين ، غير قادرين الا على أكثر العلاقات الشخصية سطحية . ويرى الباحث أن هذه المشكلات الاجتماعية والانفعالية التى استمرت الى فترة المراهقة مرتبطة بنواحى الحومان القاسية التى يخبرها الفرد فى فترة الرضاعة حين لم تكن الارتباطات القوية قد تأسست بين الطفل وبين أشخاص كبار معينين » (32, 33, 36) .

من الواضح أن ما كان يسود برامج المؤسسة من عناية لا تراعى شخصية الطفل ومن برود وانعزالية قد ترك آثارا دائمة فى الأطفال . ولذلك فقد استخلص الباحث من ذلك أن الاستعداد لسوء التوافق « يتدعم ويثبت » من جراء الخبرات الطفلية التى تتضمن أوجه

الحرمان . كما رأى أنه كلما حدثت هذه الخبرة عند سن مبكرة وكلما دامت فترة طويلة ، عظم ما قد يترتب عليها من سوء التوافق .

وعلى الرغم مما يبدو من أن النمو اللغوى والاستجابة الاجتماعية يتأثران تأثرا سيئا نتيجة الرعاية القائمة على الحرمان بالمؤسسات ، الا أن هناك جوانب أخرى من النمو قد لا تتأثر الى هذه الدرجة . مثال ذلك أن دنيس (17) درس أطفال المؤسسات فيما بين الشهر الثانى والشهر الثانى عشر من العمر وفيما بين السنة الرابعة والنصف والسنة السادسة من العمر . وكانت المجموعتان من الأطفال تعيشان فى مؤسسة لبنانية تسمى بالكريش Creche الرعاية فيها فردية شخصية الى أقل حد ممكن والجو فيها قريب الى حد ما من الجو الذى ساد البيوت البديلة التى قام سبيتز بوصفها ، وأما أطفال المجموعة فيما بين الشهر الثانى والشهر الثانى عشر ن العمر فانهم لم يصلوا الى مستوى أداء الاطفال السويين فى بنود الاختبارات العقلية العادية . وأما الاطفال الذين كانوا فى السنة الخامسة من العمر فلم يكونوا أقل من الأطفال السويين بدرجة ظاهرة فى اختبارات الذاكرة والرسم . ويرى دنيس أن أطفال المؤسسات كانوا أقل فى الأداء من السويين لأنهم لم تتح لهم فرصة تعلم المهارات اللازمة لحل بنود اختبار الذاكرة والرسم عند بلوغهم السنة الاولى من العمر . ومعنى هذا أن تحديد نشاط الطفل وانعدام التنبيه والأدوات قد تكون منعت أطفال المؤسسة منعا مؤقتا من ممارسة الاعمال التى كان يتطلب منهم القيام بها فى الاختبار عند بلوغ السنة الاولى من العمر . لكن هذا التأخر لم يتحقق له الدوام الذى كان يبدو عليه خلال الشهور الاثنى عشرة الاولى ، لأن أطفال المؤسسة الذين كانوا فى السنة الخامسة من عمرهم ما كانوا متأخرين تأخيرا خطيرا فى الذاكرة والرسم . ومع ذلك فان دنيس يعترف بأن التأخر اللغوى الذى أظهره أطفال المؤسسة كان أكثر دواما ، لأنه كان ماثلا فى أطفال المؤسسة الذين هم فى الخامسة من عمرهم كما كان ماثلا فى أفراد المجموعة الأصغر سنا .

الخلاصة : تشير الدراسات التى أجريت على الرضع والأطفال الذين هم أكبر من ذلك سنا الى ان بعض أنواع خبرات الايداع بالمؤسسات قد تؤثر تأثيرا سيئا على مجرى نمو الأطفال . وأن الظاهر أن النمو يتأثر أكبر تأثر بظروف الايداع التى تخلو الى حد ملحوظ من تلك الخبرات التى تكون موجودة فى التفاعلات المركبة بين الأم والطفل فى الظروف الأسرية العادية . من بين هذه الخبرات التنبيه الحسى المناسب والاشباع المنتظم للجوع والعطش والفرص المتاحة لتعلم الأنواع المعقدة من السلوك الاجتماعى والانفعالى والحركى .

وبالاضافة الى ذلك تشير بعض الأدلة الى أن الاستجابات التى تكون مرتكزة فى أساسها على النضج ، وخصوصا المهارات الادراكية والحركية المتصلة بتناول الأشياء باليد والاحتفاظ بأوضاع الجسم والتحكم فيها ، هى أقلها عرضة للتأثر الدائم بالحرمان الشديد من الرعاية المنتظمة والتفاعل مع الكبار . أما الاستجابات التى يتم اكتسابها عن طريق التفاعل الاجتماعى والتى تكون متضمنة فى التفاعل الاجتماعى مثل اللغة والاستجابية الاجتماعية فيبدو أنها أكثر عرضة للتأثر بالحرمان .

ذلك أن اللغة والاستجابية الاجتماعية ، على خلاف ألوان السلوك الحركى تتطلب بالضرورة وجود تفاعل بين الطفل وشخص آخر . كما أن من بين الأسباب الهامة التى تدعو الطفل الى تعلم الكلام رغبته فى أن يعبر عن حاجاته للآخرين . بحيث يصبح فى مقدوره حين يجوع أن يسأل الآخرين بدلا من أن يضطر الى الصياح والبكاء . ومع ذلك ، فان الطفل اذا لم يجد من بيئته استجابية لحاجاته ، لم تنشأ عنده دافعية قوية الى نمو المهارة اللغوية . كما أن نمو اللغة والاستجابية الاجتماعية (الابتسام والتعبيس والاقتراب من الناس ، التغيرات فى تعبيرات الوجه استجابة للآخرين) يتطلب تفاعلا متكررا متبادلا بين الطفل وشخص آخر . وهذا أمر تسهل ملاحظته فى الخبرات اليومية التى يتعرض لها الطفل الذى ينشأ فى الأسرة . فان أمه تبتسم له أو تدغدغه أو تقول له شيئا ، فيستجيب الطفل لذلك بالابتسام أو الضحك . ثم تكرر الأم هذا العمل ، فيعود الطفل الى الضحك والى الرفس برجليه . مثل هذا النمط المتكرر له على الأرجح أهمية كبيرة فى قيام الاستجابية الاجتماعية للناس عند الطفل . أما الطفل الذى ينشأ فى مؤسسة لاتراعى شخصية الطفل فانه يحرم من أمثال هذه الخبرات البسيطة ، ولهذا فانه لا تتاح له الفرص التى يتعلم ويتدرب فيها على هذه الأنواع من السلوك التى نراها نحن الكبار مكونات أساسية للتفاعل الاجتماعى .

والأطفال الذين ينشأون فى بيئة المؤسسات هذه قد يظهرون مجموعة من الأعراض تتميز بالبلادة الانفعالية ، والخلو من القدر السوى من الانفعال وعدم الاكتراث بالناس . ولانه لم يسبق فى حياة الطفل أن كان الناس أو الآخرون مصدرا للاثابة ، فان الاحمال يكون قليلا فى أن تصبح للناس عند الطفل قيمة اثابية موجبة . ولذلك لا تنشأ عند الطفل دافعية قوية الى أن يلتمس الاشباع والمتعة عن طريق الاتصال بالآخرين .

ان أكثر الأطفال يحرصون فى مواقف الاختبار التى يعرضهم لهم المختبرون الكبار ، على أن يتقبلهم الكبار ويمتدحونهم . أما الطفل المحروم فانه لا يعد الشخص الراشد مصدرا للرعاية ، والحنان ولا يتوقع

منه الحب أو التقبل . لذلك ، لايكون عند الطفل المحروم دافع قوى الى اجتياز الاختبار وتبدو عليه أمارات العناد أو البلادة الانفعالية أو عدم الاكتراث . فان استطال الحرمان واشتد أصبح من المحتمل أن يعجز الطفل عن الاتصال أو الارتباط الانفعالى مع الناس .

والطفل يكون فى السنة الأولى من الحياة شديد الاستجابة لعناية الكبار به وانتباههم له . فقد أظهرت دراسة راينجولد Reingold أن أطفال المؤسسات يمكن أن تزداد استجابيتهم الاجتماعية اذا زدنا ما نوجهه اليهم من الرعاية والتفاعل الاجتماعى معهم . أما اذا انقضت فترة طويلة من الزمن وهم على حالهم ، فانه قد يصعب علينا أن نعدل من عدم اكترانهم بالبيئة الاجتماعية من حولهم .

وختاما نؤكد أن الايداع بالمؤسسات والأمومة ليست متغيرات نقية أو بسيطة التركيب . وأن المؤسسات ــ مثلها مثل الأمهات والأمهات البديلات ــ تتفاوت فيما بينها من حيث الرعاية الفردية التى توليها للطفل ومن حيث عدد الفرص التى تتيحها للطفل لكى يتعلم المهارات الادراكية والحركية . وأننا الآن بحاجة الى أبحاث تدرس العوامل المختلفة المتضمنة فى تفاعل الرضيع أو الطفل الصغير مع بيئته ، وما يكون لهذا التفاعل من آثار ، بحيث نتمكن من الفصل والتمييز بين هذه العوامل والآثار بعضها وبعض .

موقف التغذية

الجوع أحد الدوافع الرئيسية فى السنة الأولى من العمر ، وموقف التغذية له أهميته فى تأسيس رابطة انفعالية عاطفية بين الطفل والأم . لهذا ينبغى علينا أن ندرس العوامل المرتبطة بالتغذية والعوامل التى تؤثر فى أسلوب التغذية التى تتبعه الأم .

قد نكون بعض أساليب التغذية أفضل من بعضها الآخر فى ضمان حصول الطفل على أوجه الاستمتاع المرتبطة بخبرات التغذية . من ذلك مثلا أن الرضاعة الطبيعية قد تفضل الرضاعة الصناعية لانها تضاعف من الجوانب الممتعة فى موقف التغذية ولأنها تساعد بذلك على تقوية الارتباط بين الأم والطفل . وفى الرضاعة الطبيعية تتاح للأم فرصة ممتازة تحمل فيها الطفل أقرب ما يكون اليها وبذلك تمنحه مشاعر السند support والاسترخاء والتنبيه اللمسى والراحة . صحيح أن هذه المشاعر قد تصحب الرضاعة الصناعية لو أن الطفل حملته أمه وشدته الى صدرها

ثم جعلت تتحدث اليه وتلعب معه ؛ ولكنها تنعدم اذا اقتصر الأمر على غرز الزجاجة فى فمه دون أن يصاحب ذلك شىء آخر .

لقــــد بين لنا هالفرسن Halversen (41) أن علائم الرضا فى التغذية (الامتصاص الايقاعى المنتظم ، وحركات الابتلاع المنتظمة السهلة والقبض الثابت ، وقلة تغيير الطفل لوضـــع بدنه) كثيرا ما تصاحب الرضاعة من حلمة بسيل اللبن منها فى يسر وانتظام . وأما علائم عــدم الراحة والاحباط (من امتصاص قوى متفرق ، ورفض للحلمة ، والتململ العام ، وازدياد التوتر الجسمى والعضلى) فيثيرها الارضاع المتقطع أو التغذية من حلمة لا يسيل منها اللبن الا بصعوبة . ومن الواضح أن حمل الرضيع فى وضع مريح خلال فترة رضاعة غير متقطعة أو تغذيته من حلمة سهلة نسبيا (وخـصوصا اذا أتيحت له فرصة امتصاص المصاصة a pacifier من بعد ذلك) يثير فى نفسه مشاعر الرضا والارتياح .

وتغذية الطفل على هواه (أى حينما يطلب التغذية) اجراء قد يكون أفضل من غيره لأنه يمنع من تكون توترات الجوع الأليمة وتراكمها . على حين أن التغذية الموقتة بجدول منتظم فى فترات الرضاعة المبكرة ، قد يترتب عليه أن يقدم الغذاء للرضيع من قبل أن يشتهى الطعام فى بعض الأحيان أو يترتب عليه الا يحصل على الطعام الا بعد أن تشتد عنـــده احساسات الجوع .

ونحن نرى على أساس من موقفنا النظرى أن بعض أساليب التغذية والتدريب تكتسب أهمية كبرى لأنها مرتبطة ارتباطا وثيقا بالعلاقة بين الأم والطفل . فاذا كانت الأساليب المستخدمة من النوع الذى يجعل موقف التغذية سارا ومثيبا ، ازداد تعلق الطفل بأمه وازدادت مشاعر الود والدفء عنده نحوها . ثم ان هذه المشاعر اذا عممت الى الآخرين ، كما هو المحتمل ، بدأ الطفل حياة سليمة تمضى به الى حسن التوافق الاجتماعى والانفعالى فى المستقبل .

أساليب تغذية الطفل

من الواضح أن هناك عدة أساليب ممكنة لمعالجة جوع الطفل . ولو اننا استعرضنا الماضى القريب لتبين لنا أن المختصين بالطفولة كانوا يوصون باتباع أسلوب من أساليب التغذية فى فترة زمنية ما ثم يعودون فينصحون بعكس هذه الأساليب تماما فى فترة زمنية أخرى . مثال ذلك أن كتابات جون ب واطسن (88, 89) صاحب المدرسة السلوكية كانت ذات تأثير

قوى فى أواخر العشرينات وبداية الثلاثينيات من هذا القرن . وقد كان واطسن يوصى بنوع صارم بارد من المعاملة لا يراعى النواحى الشخصية عند الطفل ، نوع من المعاملة لا يسمح ابدا باظهـــار الحب أو الربت والتدليل . كما رأى أنه من الواجب ارغام الطفل على أن يساير رغبات الأبوين وقواعد السلوك . من ذلك أن على الطفل أن يتعلم مسايرة جدول تغذية مضبوط صارم منذ البداية .

التكيف للجدول :

ترى أيستطيع المولود الحديث أن يتعلم مثل هذه المسايرة ؟ اقد قامت د . ب ماركوس D.P. Marquis بدراسة تجريبية لمشكلة التكيف (أو تعلم) لجدول تغذية يوضع للطفل فى خلال العشرة الأيام الأولى من الحياة (54) . فى هذه الدراسة جعلت ماركوس تقيس النشاطات البدنية (التململ) عند مجموعتين من الرضع كانتا تعيشان على جدولين مختلفين للتغذية . واستخدمت التغيرات اليومية فى التململ كمعيار للتكيف . أما المجموعة الأولى وتتألف من ١٨ رضيعا فكانت تعيش على جدول تغذية كل ٤ ساعات خلال فترة زمنية مقدارها عشرة أيام . وأما المجموعـة الثانية وتتألف من ١٦ رضيعا فكانت تعيش على جدول تغـــذية كل ٣ ساعات خلال الايام الثمانية الاولى من حياتهم ثم تحولوا الى جدول الأربع ساعات فى اليوم التاسع (54). .

وبعد أيام قلائل ، ارتفع النشاط البدنى عند الرضع ارتفاعا حادا قبل موعد الرضعة التالية مباشرة . وكان هـذا الارتفاع فى النشـــاط البدنى أعظم بكثير وأشد حدة فى مجموعة الاربع ساعات . وفى هذا بعض الدليل على أن هذه المجموعة قد تعلمت أن تظل فى انتظار الطعام أربع ساعات .

كذلك لوحظت تغيرات بارزة فى أنماط النشاط فى اليوم الذى تحولت فيه مجموعة الثلاث ساعات الى جدول الأربع ساعات . ذلك أن حركات الجسم ازدادت فجأة ووصلت الى أعلى مستوى سجلته الدراسة بعد انقضاء الساعات الثلاثة التى كانت تفصل فى الأصل بين الوجبة والوجبة فى نظام تغذيتهم . ومن هذا يتضح أن هذه المجموعة كانت قد تعلمت أن تستجيب لأمارات الجوع عند انقضاء الثلاث ساعات . وأن عدم الحصول على الطعام عندئذ أدى الى التململ العنيف والنشاط البالغ . ولهذا فانه يمكننا أن نستنتج أن الرضع يستطيعون خلال الأيام الأولى من حياتهم أن يكيفوا سلوكهم بحسب المطالب الخارجية التى هى من قبيل جداول التغذية .

العوامل التى تؤثر فى اختيار الأم لأسلوب التغذية :

من الواضح أن الأم تستطيع أن تتخير من بين عدة أساليب مختلفة تعالج بها جوع الرضيع : فهى اما أن تأخذ بالأمومة الدافئة أو المعاملة غير التشخصية أى التى لا تراعى شخصية الطفل ، بالرضاعة الطبيعية أو الرضاعة الصناعية ، بالجدول المنتظم أو بتغذية الطفل متى رغب ، بالفطام المفاجىء أو المتدرج . وما دامت لأساليب التغذية التى تستخدمها الأم آثارها القوية فى شخصية الطفل المستقبلة ، وذلك كما رأينا ، فانه من المهم أن نفهم العوامل التى تحدد اختيار الأم لأسلوبها فى تغذية الطفل.

العوامل الحضارية :

سنؤكد فى هذا الكتاب المرة بعد المرة أن أساليب تربية الطفل تختلف حضارة الى أخرى . فقد وجد هوايتنك وتشايلد Whiting & child (92) أن هناك أنواعا عدة مختلفة من أساليب التغذية تنتشر فى ٥١ مجموعة حضارية قاما بجمع البيانات عنها . مثال ذلك أن الماركيزيين Marquesans لا يدللون أطفالهم وانما يرضعونهم لفترة زمنية قصيرة . كما أن الأمهات الماركيزيات يخشين على صدورهن من التشوه فيعمدن الى فطام الأطفال خلال العام الأول من عمرهم . أما قبيلة الشنشو Chenchu فى الهند فانها تسمح للاطفال بالرضاعة حتى يبلغوا السنة الخامسة أو السادسة من العمر . وأما قبيلة ليشا Lepcha فى الهند أيضا فانها تفطم الطفل عادة فى سن الثالثة ، ولكنه يحدث فيها كثيرا أن تظل الأمهات ترضع الطفل الأصغر حتى يصل الى سن البلوغ .

كذلك نجد هناك فروقا بين الحضارات المختلفة فى قسوة عملية الفطام . من ذلك أن الفطام فى مجتمع Baiga يتم كله باستخدام أساليب العقاب . على حين أن أمهات الكورتاتشى Kurtatchi يحاولن دائما تعويد الطفل على تقبل الأكل مثل الكبار من غير أن يمنعنه من الرضاعة أو يشجعنه على تركها .

كما أن المجموعات الفرعية فى داخل الحضارة الأمريكية تستخدم أساليب تغذية مختلفة مع أطفالها . وقد قام كل من دافيز وهافجهرست Davis & Havighurst (15) منذ ثمانى عشرة سنة تقريبا بدراسة أساليب تغذية الطفل المنتشرة بين أمهات الطبقة الاجتماعية الدنيا والمتوسطة من البيض والزنوج . وفى دراستهما هذه تم جمع البيانات من مقابلات متعمقة عقدت لعدد من النساء يبلغ المائتين . وهذه البيانات تظهر أن التسامح واللين فى التغذية والفطام أكثر شيوعا بين أمهات الطبقة الدنيا

منه بين أمهات الطبقة الوسطى . كان عدد أطفال الطبقة الدنيا ، الذين تتاح لهم الرضاعة الطبيعية وحدها ، والذين تتاح لهم الرضاعة لفترة زمنية أطول وعلى حسب هواهم ويسمح لهم باستخدام المصاصة ، أكبر من عددهم فى الطبقة المتوسطة . كذلك تبين أن الأمهات من الزنوج أكثر تراخيا وتسامحا من البيض فى أساليب التغذية وفى ارضاع أطفالهن لفترة أطول وعلى حسب هوى الطفل وفى التدرج عند الفطام .

لكن هذه النتائج السابقة ، التى تقول أن أمهات الطبقة الدنيا أكثر تسامحا ، خالفتها نتائج جديدة لبحث اجرى منذ حوالى عشرة سنوات ذلك أن هيئة باحثين من مختبر نمو الانسان فى جامعة هارڤارد أجرت مقابلات مع١٩٨ من أمهات القسم الأعلى من الطبقة المتوسطة upper-middle و١٧٤ من أمهات القسم الأعلى من الطبقة الدنيا upper-lower وذلك فى منطقة مدنية بوسطن Boston (53). فوجدت الهيئة أن هناك فروقا قليلة بين الطبقات الاجتماعية فى أساليب تغذية الرضع ، وأن أمهات الطبقة الوسطى كن يعمدن الى الرضاعة الطبيعية بدرجة أكثر قليلا ، الرضاعة الموقتة المجدولة وذلك بدرجة أكثر صرامة ولكن هذه الفروق لم تكن لها دلالات احصائية .

وأما الأبحاث الأحدث (52, 90) التى أجريت على ساحل المحيط الهادى وفى مدينة ديترويت (56) فانها تؤيد دراسة هارڤارد فى أنه لا وجود لفروق بارزة بين أمهات الطبقة الدنيا والمتوسطة من حيث أساليب التغذية ، وخصوصا فيما يتصل بغلبة الرضاعة الطبيعية. ولهذا فان الفروق بين دراسة شيكاغو الاصلية والدراسات التالية قد ترجع الى عاملين اثنين . أولهما أن تكون الطبقة الاجتماعية الدنيا فى شيكاغو أقل فى مستوها الاجتماعى من الطبقات الاجتماعية الدنيا فى هارڤارد ودراسات ساحل المحيط الهادى . أضف الى ذلك أن هناك ١٥ سنة انقضت بين الدراستين ، الأمر الذى يجعل من المحتمل أن تكون أمهات الطبقة المتوسطة قد تبينت خلال ذلك قيمة الرضاعة الطبيعية والتسامح واللين فى التغذية فجعلت تميل اليهما بدرجة أكبر .

على أن المؤلفات الشائعة الحديثة تدعو الى ضرورة اصطناع أساليب التغذية القائمة على المرونة والتسامح وعلى قيام علاقات دافئة وثيقة بين الطفل وأمه . والمثال الرائع على ذلك كتاب الدكتور سپوك Spock المعروف عن العناية بالرضيع والطفل Baby and child care الذى نشر فى طبعات عادية وطبعات رخيصة (86) . وقد رأى بعض الكتاب (12) أن أساليب تربية الطفل قابلة للتغير بسرعة أكبر فى تلك القطاعات من المجتمع التى يتيسر لديها بدرجة أكبر — ولهذا تكون أكثر تقبلا — لأجهزة التغيير

(مثل وسائل الاعلام العامة والعيادات والأطباء والموجهين المرشدين) . وامهات الطبقة المتوسطة أكثر قدرة وميلا الى استشارة الأطباء وقراءة المجلات والكتب التى تتناول تربية الطفل . لذلك نستطيع أن نفترض أن هؤلاء الأمهات قد تبدلن وتحولن الى أساليب التغذية والفطام التى هى أقرب الى اللين والتسامح وذلك منذ الحرب العالمية الثانية .

اتجاهات الأمهات :

شخصية الأم ذات تأثير قوى فى تحديد نوع العلاقة التى تقوم بينها وبين طفلها وفى أساليب التدريب التى تتبعها ، وذلك كما هو متوقع . مثال ذلك أن الأم الصارمة شديدة الحرص على النظام والترتيب وذات الشخصية الوسواسية القهرية سوف تجد أن اتباع الجداول الصارمة بما فى ذلك جدول التغذية أمر يتمشى مع أسلوب حياتها العام . أما الأم المرنة المتساهلة الحنون فانها على العكس من ذلك سوف تقيم علاقة وثيقة مع رضيعها وسوف تحمله كثيرا وهى تظهر له الحب وتدلله وتربته .

كذلك قد يتبدى رفض الأم ونبذها لوليدها فى رفضها ارضاعه رضاعة طبيعية . من ذلك أن دراسة سيكياترية استخدمت ٢٠٠ طفلا من المرضى الذين كانوا يترددون على عيادة توجيه أطفال بمدينة نيويورك (51) وكان نصف هذه المجموعة من الأطفال قد أتيحت لها الرضاعة الطبيعية لفترة شهر أو أقل ، على حين كان المائة طفلا الآخرين قد ظلوا يرضعون رضاعة طبيعية سنة كاملة أو أكثر . فى هذه الدراسة يستخلص الباحث أن « كل العوامل التى تؤدى الى رفض الطفل تعمل كذلك على تقصير عملية الرضاعة الطبيعية ، فى حين أن كل العوامل التى تساعد على تقبل الطفل وحمايته تؤدى كذلك الى طول فترة الرضاعة الطبيعية » .

والدراسات الحديثة تنبهنا الى العلاقة بين اتجاهات الأم وسلوك الارضاع . ففى احدى هذه الدراسات أجريت مقابلات لعدد من الأمهات بلغ ٩١ بمجرد الانتهاء من الوضع (58) . ثم ارتكز الباحث على استجاباتهن فى تصنيف اتجاهاتهن نحو الرضاعة الطبيعية الى اتجاهات ايجابية ومشكوك فيها وسلبية . كما درس الباحث عملية الرضاعة عند الأمهات خلال فترة بقائهن بالمستشفى .

تبين من هذه الدراسة أولا أن الأمهات لا يتفاوتن من حيث كمية افرازات اللبن عند الوضع . وثانيا أن الأمهات ذوات الاتجاهات الايجابية يعطين كمية لبن أكبر من الأمهات ذوات الاتجاهات السلبية والمشكوك فيها فى اليوم الرابع بعد الوضع . وثالثا أن ٧٤ ٪ من الأمهات ذوات

الاتجاهات الايجابية نجحن فى الارضاع الطبيعى أعنى أنهن كن يجدن لديهن لبنا كافيا لا يدعو الى تكملة غذاء أطفالهن بلبن صناعى فى اليوم الخامس من حياة الطفل ، على حين أن عدد هذا النوع من الأمهات فى المجموعة ذات اتجاهات السلبية والمشكوك فيها كان أقل بدرجة ذات دلالة احصائية . وأما الاخفاق فى الرضاعه الطبيعية والاضطرار الى التخلى عنها بعد عدة أيام فقد حدث عند نسبة من الأمهات ذوات الاتجاهات الايجابية لا تتجاوز ٢ ٪ ، وعند ١٨ ٪ من النسوة ذات الاتجاهات غير المحددة أو المشكوك فيها ، و٣٠ ٪ من الأمهات ذوات الاتجاهات السلبية . وكذلك لوحظ أن عددا قليلا جدا من النسوة الايجابيات شكون من أن أطفالهن يصعب عليهم الرضاعة أو يرفضون الثدى . كما أن الباحثين شعروا بأن الأمهات ذوات الاتجاهات السلبية لا يسمحن لمواليدهن بالرضاعة لفترة طويلة تكفى لتسهيل انسياب الحليب . هده النتائج توحى لنا اذن بأن الاتجاه الايجابى نحو الرضاعة الطبيعية قد تسهل عملية انسياب اللبن وادراره .

وهناك دراسة أخرى سئل فيها عدد من الحوامل فى المستوصف عما اذا كن يفضلن نظام « غرفة الحضانة » أم نظام « الغرفة عينها » بالنسبة لمواليدهن بعد الوضع مباشرة (47). اما نظام « الغرفة عينها » فمعناه أن يوضع المولود فى نفس الغرفة التى تقيم بها أمه الأمر الذى يتيح لها الفرصة لملاحظته والعناية به بصفة مستمرة منذ مولده . وقد تبين أن أغلبية النسوة اللائى فضلن هذا النظام يفضلن كذلك الالتجاء الى الرضاعة الطبيعية . على حين أن اغلبية النسوة اللاتى فضلن نظام الحضانة كن يفضلن الرضاعة الصناعية . ولهذا يمكن الاستدلال من هذا على أن عددا أكبر من بين الأمهات اللاتى كن يتطلعن الى أن تقوم العلاقات الوثيقة المباشرة بينهن وبين أطفالهن كن أميل كذلك الى تفضيل الرضاعة الطبيعية .

لكن هناك دراسة أخرى أجريت على ٣٧٩ من امهات أطفال مدارس الحضانة (73) ، تبين أن ١٥ بالمائة من الأمهات قمن بارضاع أطفالهن رضاعة طبيعية لمدة تزيد على ثلاثة اشهر . على حين أن حوالى ربع الأمهات لم يرضعن رضاعة طبيعية بسبب أنهن « لم يشعرن بالرغبة فى ذلك » . وقد قام الباحثون بمقابلة كل الأمهات على حد سواء وقدروا مدى القلق عند الأمهات الذى يتركز حول السلوك الجنسى . فتبين لهم من ذلك أن العزوف عن الرضاعة الطبيعية كان مرتبطا فى بعض الحالات بمستوى عال من القلق حول الجنس عند الأم . ذلك أن استثارة الثدى أثناء الرضاعه قد ينبه المشاعر الجنسية عند الأم . ولهذا كان من المحتمل أن النسوة

اللائى يخبرن القلق المتصل بالجنس واللائى يتوقعن الاحساس بالتوتر كنتيجة للرضاعة الطبيعية يعزفن عن الرضاعة الطبيعية . ومما يذكر هنا أن الباحثين رأوا أن اختيار نوع الرضاعة من جانب الأم لا يتصل بدرجة تقبل الأم أو نبذها للطفل (73).

ومن الطبيعى ألا تكون هناك علاقة ارتباط تام بين المتغيرات من قبيل الطبقة الاجتماعية واتجاهات الأم من ناحية وبين أساليب تربية الطفل من جهة أخرى . كما أن هناك عددا كبيرا من العوامل الأخرى التى قد تتدخل فى تحـديد نوع أسلوب التغذية التى تتبعه الأم . من ذلك مثلا أن الأم التى تكون معتلة الصحة أو مصابة بالتهابات فى الثدى قد تعجز عن الرضاعة الطبيعية مهما كانت اتجاهاتها نحو مولودها . كذلك قد تؤدى العوامل الفيزيولوجية الى اختلال سيل اللبن عند بعض الأمهـات لفترات طويلة من مرحلة الرضاعة . كما أن الأمهات العاملات والأمهات ذوات الأطفال الكثيرين قد يضطررن الى اتباع نظام التغـذية الموقوتة بحسب جدول زمنى حتى وأن كن يفضلن تغذية الطفل على هواه . ومع ذلك فان الأبحاث السابقة تبين بوضوح أن المتغيرات التالية التى تتصل بالأم ترتبط على الأرجح بالسياسة المتساهلة فى التغذية والارضاع : نشأة الأم نفسها فى أسرة تصطنع فلسفة التساهل فى أساليب تربية الطفل ؛ الاتجاهات الايجابية نحو الرضـاعة الطبيعية ؛ وتطلع الأم الى أن ينشأ بينها وبين مولودها اتصال وثيق مبكر .

ان هناك مذاهب وبدعا كثيرة فى أساليب تربية الأطفال . ولكن هناك، كما رأينا ، دليلا طيبا على أن العلاقة الدافئة الوثيقة بين الطفل وأبويه تعين على حسن التوافق عند الأطفال . وانه من غير الميسور لنا الآن أن نقوم بتقدير دقيق لمزايا بعض الأساليب المعينة فى تنشئة الأطفال التى يدعو لها الداعون حاليا . بل لعل اتجاه الأم العام نحو طفلها (أى من حيث تقبله أو نبذه) أن يكون أكثر أهمية بكثير من نوع الرضاعة التى تلجأ اليها ومن الموعد الذى تقوم عنده بفطام الطفل . أضف الى ذلك أنه لا يزال من غير الميسور لنا أن نقدم للآباء والأمهات قواعد سهلة ذهبية يسيرون عليها فى تنشئتهم لأطفالهم . ولهذا كان على الآباء أن يستهدوا فى ذلك بذكائهم الابداعى وبالفهم الواسع العريض للعوامل التى تؤثر فى نمو الشخصية .

تقديم لتواريخ الحالات

رغبة منا فى أن نوضح النقاط الرئيسية فى هذا الكتاب سنقوم بتتبع نمو شخصية كل من طفلين سويين وهما يجتازان المراحل المختلفة من

النمو . ومن المبادىء الأساسية هنا أن دوافع الطفل وقيمه وسلوكه تتوقف الى حد كبير على نمط الاثابات والعقوبات التى تأتيه من جانب الوالدين ، وكذلك على ما يقوم الابوان بتوصيله الى الطفل من قيم واتجاهات توصيلا يتم بطريقة غير مباشرة من خلال سلوكهما اليومى . وتوضيحا لهذا المبدأ تخيرنا اثنين من الأطفال قام الأبوان بتأكيد ألوان من السلوك والأهداف يختلف فى حالة أحدهما عنه فى الآخر . وقد ولد كل من الطفلين لأبوين متقبلين له ؛ كما أن كلا منهما قد ولد صحيح الجسم موفور العافية ، كما أظهر كل منهما قدراً متوسطا من النمو العقلى والحركى خلال السنوات الأولى القلائل من الحياة ، وكان لكل منهما أخت واحدة فقط . كما كان الأب فى الحالتين رجل أعمال من الطبقة المتوسطة فى مدينة صغيرة ؛ على حين كانت الأم امرأة تمتعت بقدر من التعلم الجامعى .

لكن والدا « جاك » كانا شديدى الحرص — والى درجة القلق — على أن ينشأ ولدهما « رجلا » — صلبا ، قويا مستقلا يعتمد على نفسه . فلم يكن يريدان لولدهما أن ينشأ مخنثا ولذلك كانا يخلصان فى الا يستجيبا لكل بدوات الطفل ونزواته .

أما « بطرس » فقد نشأ ، على العكس من ذلك ، فى أسرة أقل من ذلك حرصا على فرض المعايير المألوفة للذكورة على ولدها . بل الواقع أنهما كانا يعاقبان كل بادرة من بوادر العدوان يبديها ويدللانه الى حد الافراط . وأن كلا من الأب والأم كان من النوع الذى يعمل على حماية الطفل ووقايته ويتبع سياسة التسامح والحنان .

وعلى الرغم من أن جاك وبطرس كانا يبدوان متشابهين خلال السنة الأولى من الحياة ، الا أننا سوف نرى كيف أثرت الفروق القائمة بين والدى جاك ووالدى بطرس من حيث القيم والاتجاهات فى سلوك كل من الولدين بعد ان تقدما فى مراحل الطفولة ثم فى مرحلة المراهقة .

مراجع وقراءات اضافية .

1. Aldrich, C.A. The advisability of breast feeding. **J. Amer. med. Assn.**, 1947, **135,** 915-916.
2. Aldrich, C.A., & Hewitt, E.W. A self-regulating feeding program for infants. **J. amer. med. Assn.**, 1947, **135,** 340-342.
3 Bakwin, H. Emotional deprivation in infants. **J. Pediat.**, 1949, **35**, 512-521.
4. Blum, G.S. **Psychoanalytic theories of personality.** New York: McGraw-Hill, 1953.
5. Bowlby, J. Some pathological processes set in train by early mother-child separation. **In Proceedings of seventh Macy conference on infancy and childhood.** New York : Josiah Macy, Jr. Foundation, 1954.
6. Bowlby, J. Mother-child separation. In Soddy, K. (Ed.), **Mental health and infant development.** Vol. 1. New York : Basic Books, 1956, 117-122.
7. Bowlby, J. Separation anxiety. **Intern. J. Psychoanal.** 1960, 41, 89-113.
8. Bowlby, J., Ainsworth, M., Boston, M., & Rosenbluth, D. The effects of mother-child separation : a follow-up study. **Brit. J. Med. Psychol.**, 1956, 29, 211-247.
9. Brackbill, Y. Extinction of the smiling response in infants as a function of reinforcement schedule. **Child Develpm.**, 1958, 29, 114-124.
10. Brackbill, Y. **Research and clinical work with children.** Washington, D. C. : American Psychological Association, in press.
11. Brodbeck, A.J., & Irwin, O.C. The speech behavior of infants without families. **Child Develpm.**, 1946, 17, 145-165.
12. Bronfenbrenner, U. Socialization and social class through time and space. In Maccoby, E.E., Newcomb, T.M., and Hartley, E.L. (Eds.), **Readings in social psychology** (3rd ed.). New York : Holt, 1958, 400-425.
13. Cameron, N. **The psychology of behavior disorders.** Boston: Houghton Mifflin, 1947.
14. Child, I.L. Socialization. In G. Lindzey (Ed.), **Handbook of social psychology.** Cambridge · Addison-Wesley, 1954.
15. Davis, A., & Havighurst, R.J. Social class and color differences in child rearing. **Am. sociol. Rev.**, 1946, 11, 698-710.

16. Davis, H.V., Sears R.R., Miller, H.C., & Brodbeck, A.J. Effects of cup, bottle, and breast feeding on oral activities of newborn infants. **Pediatrics,** 1948, 3, 549-558.

17. Dennis, W. & Najarian, P. Infant development under environmental handicap. **Psychol. Monogr.,** 1957. Vol. 71 (Whole No. 436).

18. Dennis, W. Causes of retardation among institutional children. Iran **J. genet. Psychol.,** 1960, 96, 47-59.

19. Dollard, J., & Miller, N.E. **Personality and psychotherapy.** New York : McGraw-Hill, 1950.

20. English, O.S., & Pearson, G.H.J. **Emotional problems of living.** New York : Norton, 1945.

21. Erikson, E. **Childhood and society.** New York : Norton, 1950

22. Escalona, S. Emotional development in the first year of life. In Senn, M.J.E. (Ed.), **Sixth conference in problems of infancy and childhood.** New York : Josiah Macy, Jr. Foundation, 1953, 11-92.

23. Fenichel, O. **The psychoanalytic theory of neuroses.** New York : Norton, 1945.

24. Freud, S. Three contributions to the theory of sex. In A.A. Brill (Ed.), **The basic writings of Sigmund Freud.** New York : Modern Library, 1938, 553-629.

25. Freud, Anna, & Burlingham, Dorothy T. **Infants without families.** New York : Int. Univer. Press, 1944.

26. Gardner, D.B., & Swiger, M.K. Developmental status of two groups of infants released for adoption. **Child Develpm.,** 1958, 29, 521-530.

27. Gardner, D.B., Pease, Damaris, & Hawkes, G.R. Responses of two-year-old adopted children to controlled stress situations. Paper read at Society for Research in Child Development, Washington, D.C., March, 1959.

28. Gesell, A. & Amatruda, C.S. **Developmental diagnosis: normal and abnormal child development : clinical methods and pediatric applications.** (2nd ed.) New York : Hoeber, 1947.

29. Goldfarb, W. Infant rearing and problem behavior. **Amer. J. Orthopsychiat.,** 1943. 13, 249-266.

30. Goldfarb, W. The effects of early institutional care on adolescent personality. **J. exp. Educ.,** 1943, 12, 107-129.

31. Goldfarb, W. The effects of early institutional care on adolescent personality (graphic Rorschach data). **Child Develpm.,** 1943, 14, 213-225.

32. Goldfarb, W. Efefcts of early institutional care on adolescent personality : Rorschach data. **Amer. J. Orthopsychiat,** 1944, 14, 441-447.

33. Goldfarb, W. Infant rearing as a factor in foster home placement. **Amer. J. Orthopsychiat.,** 1944, 14, 162-167.

34. Goldfarb, W. Effects of psychological deprivation in infancy and subsequent stimulation. **Amer. J. Psychiat.,** 1945, 102, 18-33.

35. Goldfarb, W. Psychological privation in infancy and subsequent adjustment. **Amer. J. Orthopsychiat.,** 1945, 15, 247-255.

36. Goldfarb, W., & Klopfer, B. Rorschach characteristics of "institution children." **Rorschach Res. Exch.,** 1944, 8, 92-100.

37. Goldman, F. Breastfeeding and character formation. **J. Personality,** 1948, 17, 83-103.

38. Goldman, F. Breastfeeding and character formation : II the etiology of the oral character in psychoanalytic theory. J. Personality, 1950, 19, 189-196.

39. Goldman-Eisler, F. The problem of "orality" and of its origin in early childhood. **J. ment. Sci.** 1951, 97, 765-782.

40. Goldman-Eisler, F. Breastfeeding and character formation. In C. Kluckhohn & H.A. Murray (eds.), **Personality in nature, society and culture.** New York : Knopf, 1953, 146-184.

41. Oalverson, H.M. Infant sucking and tensional behavior. **J. genet, Psychol.,** 1938, 53, 365-430.

42. Harlow, H.R. & Zimmermann, R.R. Affectional responses in the infant monkey. **Science.** 1959, No. 3373, 130, 421-432.

43. Hartley, E.L., & Hartley, R.E. **Fundamentals of social psychology.** New York : Knopf, 1952.

44. Havighurst, R.J. & Davis A.A.A. comparison of the Chicago and Harvard studies of social class differences in child rearing. **Amer. Soc. Rev.,** 1955, 20, 438-442.

45. Holway, A.R. Early self-regulation of infants and later behavior in play interviews. **Am. J. Orthopsychiat.,** 1949, 19, 612-623.

46. Klackenberg, G. Studies in maternal deprivation in infants' homes. **Acta Pediatr.,** 1956, 45, 1-12.

47. Klatskin, E.H. Shifts in child care practices in three social classes under an infant care program of flexible methodology. **Amer. J. Orthopsychiat.,** 1952, 22, 52-61.

48. Klatskin, E.H., Lethin, A.G., & Jackson, E.B. Choice of rooming-in or newborn nursery. **J. Pediat.** 1950, 6. 878-889.

49. Levy, D.M. Experiments on the sucking reflex and social behavior of dogs. **Amer. J. Orthopsychiat.,** 1934, 4, 203-224.
50. Levy, D.M. Primary affect hunger. **Amer. J. Psychiat.** 1937, 94, 643-652.
51. Levy, D.M. **Maternal overprotection.** New York : Columbia Univer. Press, 1943.
52. Littman, R.A., Moore, R.C.A. & Pierce-Jones, J. Social class differences in child rearing : a third community for comparison with Chicago and Newton. **Amer. Soc. Rev.,** 1957, 22, 694-704.
53. Maccoby, E.E., Gibbs, P.K., and the Staff of the Laboratory of Human Development, Harvard University. Methods of child-rearing in two social classes. In W.E. Martin and C.B. Stendler (Eds.), **Readings in child development.** New York : Harcourt Brace, 1954, 380-396.
54. Marquis, Dorothy P. Learning in the neonate. The modification of behavior under three feeding schedules. **J. exp. Psychol.,** 1941, 29, 263-282.
55. Maslow, A.H., & Szilagyi-Kessler, I. Security and breast feeding. **J. abnorm. soc. Psychol.,** 1946, 41, 83-85.
56. Miller, D.R. & Swanson, G.E. **The changing American parent.** New York : Wiley, 1958.
57. Murphy, G. **Personality.** New York : Harper, 1947.
58. Newton, N.R. & Newton, M. Relationship of ability to breast feel and maternal attitudes toward breast feeding. **Pediatrics,** 1950, 5, 869-875.
59. Orlansky, H. Infant care and personality. **Psychol. Bull.,** 1949, 46, 1-48.
60. Peterson, C.H., & Spano, F.L. Breast feeding, maternal rejection, and child personality. **Character and Personality,** 1941, 10, 62-66.
61. Pinneau, S.R. A critique of the articles by Margaret Ribble. **Child Develpm.** 1950, 21, 203-228.
62. Pinneau, S.R. The infantile disorders of hospitalism and anaclitic depression. **Psychol. Bull.,** 1955, 52, 429-452.
63. Rabin, A.I. Personality maturity of kibbutz (Israeli collective settlement) and non-kibbutz children as reflected in Rorschach findings. **J. prof. Tech.** 1957, 31, 148-153.
64. Rabin, A.I. Behavior research in collective settlements in Israel : Infants and children under conditions of "intermittent" mothering in the kibbutz. **Amer. J. Orthopsychiat.** 1958a, 28, 577-586.

65. Rheingold, Harriet L. The modification of social responsiveness in institutional babies. **Monogr. soc. Res. Child Develpm.,** 1956, 21, No. 2 (Serial No. 63).

66. Rheingold, Harriet L., Gerwirtz, J., & Ross, H. Social conditioning of vocalizations in the infant. **J. comp. Physiol. Psychol.,** 1959, 52, 68-73.

67. Ribble, Margaret. **The rights of infants.** New York : Columbia Univer. Press, 1943.

68. Ribble, Margaret. Infantile experience in relation to personality development. In J. McV. Hunt (Ed.), **Personality and behavior disorders.** New York : Ronald, 1944, 621-651.

69. Roberts, E. Thumb and finger sucking in relation to feeding in early infancy. **Amer. J. Dis. Child.** 1944, 68, 7-8.

70. Rogerson, B.C.F., & Rogerson, C.H. Feeding in infancy and subsequent psychological difficulties. **J. ment. Sci.,** 1939, 85, 1163-1182.

71. Rose, J.B., & McLaughlin, M.N. **A portable medieval reader.** New York : Viking Press, 1949. Cited in Stone, L.J., A critique of studies of infant isolation. **Child Develpm.,** 1954, 25, 9-19.

72. Sears, R.R. **Survey of objective studies of psychoanalytic concepts.** Bulletin 51. New York : Social Science Research Council, 1948.

73. Sears, R.R., Maccoby, E.E. & Levin, H. **Patterns of child-rearing.** Evanston, Ill : Row, Peterson, 1957.

74. Sears, R.R., & Wise, G.W. Relation of cup-feeding in infancy to thumb sucking and the oral drive. **Amer. J. Orthopsychiat.,** 1950, 20, 123-138.

75. Sewell, W.H., & Mussen, P.H. The effects of feeding, weaning, and scheduling procedures on childhood adjustment and the formation of oral symptoms. **Child Develpm.,** 1952, 23, 185-191.

76. Skeels, H.M., Upedegraff, Ruth, Wellman, Beth L., & Williams, H.M. A study of environmental stimulation : an orphange preschool project. **Univ. Iowa Stud. Child Welf.,** 1938, 15, 7-191,

77. Skeels, H.M., & Dye, H. A study of the effects of differential stimulation in mentally retarded children. **Proc. Amer. Asso. ment. Defic.,** 1939, 44, 114-136.

78. Spitz, R.A. Hospitalism : an inquiry into the genesis of psychiatric conditions in early childhood. In A. Freud, et al. (Eds.), **The psychoanalytic study of the child.** Vol. I. New York : Int. Univer. Press, 1945, 53-74.
79. Spitz, R.A. Hospitalism : a follow-up report on investigations described in Vol. I., 1945. In A. Freud et al. (Eds.), **The Psychoanalytic study of the child.** Vol. II. New York : Int. Univer. Press, 1946, 113-117.
80. Spitz, R. The smiling response : a contribution to the ontogenesis of social relations. **Genet. Psychol. Monogr.**, 1946, 34, 57-125.
81. Spitz, R.A. The role of ecological factors in emotional development in infancy. **Child Develpm.,** 1949, 20, 145-156.
82. Spitz, R.A. The psychogenic diseases in infancy : an attempt at their etiologic classification. **The psychoanalytic study of the child. Vol. VI.** New Hork : Int. Univer. Press 1951. 255-275.
83. Spitz, R. **No and yes.** New York : Int. Univer. Press, 1957.
84. Spitz, R.A., & Wolf, K.M. Anaclitic depression ; an inquiry into the genesis of psychiatric conditions in early childhood. II. In A. Freud et al. (Eds.), **The psychoanalvtic study of the child.** Vol. II. New Hork : Int. Univer. Press, 1946, 313-342.
85. Spitz, R.A. & Wolf, K.M. Autoerotism in **Psychoanal. Study** Child. Vol. III-IV. New York : Int. Univer. Press, 1949, 85-120.
86. Spock, B. **The pocket book of baby and child care.** New York : Pocket Books, 1946.
87. Thurston, J.R., & Mussen, P.H. Infant feeding gratification and adult personality. **J. Personality,** 1951, 19, 449-458.
88. Watson, J.B. **Psychology from the standpoint of a behaviorist.** Philadelphia : Lippincott, 1924.
89. Watson, J.B. **Psychological care of infant and child.** New York : Norton, 1928.
90. White, Martha S. Social class, child-rearing practices and child behavior. **Amer. sociol. Rev.,** 1957, 22, 704-712.
91. Whiting, J.W.M. The frustration complex in Kwoma society. **Man,** 1944, 140-144.
92. Whiting, J.W.M., & Child, I.L. **Child training and personality.** New Haven : Yale Univer. Press, 1953.
93. Wolff, P.H. (personal communication).
94. Yarrow, L.J. Maternal deprivation, **Psychol. Bull.,** 1961, 58, 459-490.

الفصل السابع

تطور النمو فى خلال السنة الثانية

الدفء والعلاقة الحانية بين الطفل وأمه اللذان هما على جانب كبير من الأهمية خلال الاثنى عشر شهر الأولى من الحياة ضروريان كذلك خلال السنة الثانية من عمر الطفل . لكننا نجد بالاضافة الى ذلك أن الوقائع التى لم تكن لها اهمية خاصة فيما سبق تصبح الآن ذات أهمية بارزة فيما يتعلق بتعلم الطفل حقيقة أمره وحقيقة البيئة من حوله .

والظاهرة النفسية الاجتماعية الهامة التى تتميز بها السنة الثانية من العمر فى مجتمعاتنا تتمركز حول بدء عملية التطبيع الاجتماعى . ولفظ التطبيع الاجتماعى يشير الى تلك العملية بأكملها التى يتحول بها الطفل الذى يولد وعنده امكانية السلوك على أنحاء متعددة متنوعة الى شخص ينحصر سلوكه الفعلى فى نطاق أضيق بكثير — نطاق السلوك المعتاد والمقبول من أمثاله بحسب معايير الجماعة (17,655). وبالاختصار نقول عن التطبيع الاجتماعى انه العملية التى يتحول بها الفرد الى عضو فى جماعته عن طريق اكتساب قيم الجماعة ودوافعها وسلوكها .

ومن بين المطالب التى تفرضها عملية التطبيع على الطفل فى خلال هذه الفترة التدرب على النظافة ، وضبط نوبات الغضب ، والاعتدال فى الميل المبدئى نحو الاستقلال . كما أن السرعة التى تتم بها عملية التطبيع الاجتماعى خلال السنة الثانية تتوقف على حظ الطفل من النمو الجسمى والحركى واللغوى وعلى معدل هذه الجوانب من النمو . لذلك سوف نتوجه الآن الى دراسة هذه الجوانب من النمو أولا .

النمو الجسمى العام

فى خلال السنة الثانية يتقدم النمو الجسمى العام بمعدل سريع ولو أنه أبطأ من معدل السنة الأولى . مثال ذلك ان الرضيع المتوسط ينمو نحو أربع بوصات فى الطول وأربعة أو خمسة أرطال فى خلال السنة الثانية ، وذلك فى مقابل ازدياد ثمانية بوصات أو تسعة فى الطول وازدياد ١٤ أو ١٥ رطلا فى الوزن خلال السنة الأولى (88) . والطفل المتوسط يبلغ طول قامته نحو ٣٢ أو ٣٣ بوصة ، كما يبلغ وزنه نحو ٢٨ رطلا(87,88).

وهنـــاك علاقة ارتباط موجب بين كمية الشحم وطول القامة بمعنى ان الأطفال الذين هم أكثر سمنة يكونون أطول قليلا من النحاف ، كما أن هذا الارتباط بين السمنة والقامة يظل واضحا كذلك الى سن الثانية العشرة (33) .

التكوين العظمى :

كذلك يتغير التكوين العظمى للرضيع خلال السنة الثانية . اذ تزداد عظامه فى الحجم والعدد وتتغير من حيث نسيجها ، وعلى الرغم من أن قدرا كبيرا من الغضاريف تظل موجودة فى الثانية من العمر الا أن طفل الثانية يكون لديه قدر أكبر من العظام المتصلبة من طفل السنة الأولى من العمـــر . أما اليافوخ — أو الأماكن التى تكسوها الأغشـــية الطرية من الجمجمة — فانه ينسد بمعنى ان العظام تزداد صـــلابة وتلتحم فى وقت يتراوح بين الشهر الثامن عشر والشهر الرابع والعشرين ، كما أن معظم أسنان الطفل المؤقتة تنبت فى خلال السنة الثانية (87).

نسب الجسم :

لعلنا نذكر أن المولود الحديث اذا قورن بنسب جسم الراشد يكون أكثر ثقلا عند رأسه ، وأن رأسه تكون كبيرة الى حد مفرط بالنسبة لجسمه وأن جمجمته تكون غير متناسبة مع وجهه ، وأن ذراعيه تكون طويله الى حد زائد على حين أن ساقيه ويديه وقدميه تكون مفرطـــة القصر . ولذلك فان التفاوت فى معدلات نمو أجزاء الجسم المختلفة خلال السنة الثانية يؤدى بجسم الرضيع الى الاقتراب فى شكله من جســـم الراشد . من ذلك مثلا أن الرأس ينمو بمعدل أبطأ بكثير من معدل نمو بقية الجسم ، كما يقترب فى نسبه من نسب الراشد بعد أن يزداد حظ عظام الوجه من النضج . كمـــا أن كلا من الذراعين والساقين تنموان بسرعة فيما بين الميلاد ونهاية السنة الثانية ، مع ملاحظة ان الذراعين تصبحان أكثر طولا بالنسبة الى الرجلين .

الاجهزة العضلية والعصبية :

تزداد قوة الطفل بصفة ملحوظة فى خلال السنة الثانية بعد أن يزداد تطور عضلاته ونموها نموا يرجع اليه جزء كبير من زيادة وزن الجسم . وأما قابلية الطفل لان يقوم بحركات جديدة أكثر دقة ورشاقة فانها تزداد بعد نمو جهازه العصبى . كذلك يزداد المخ ثقلا فيرتفع من ٣٥٠ جراما فى المتوسط الى ١٠٠٠ جرام فى المتوسط عند نهاية السنة الثانية اى الى

حوالى ثلاثة أرباع وزنه عند الراشد . وأما بقية الجهاز العصبى فانه يزداد تعقيدا وتمايزا وتفصيلا . اذ ان الألياف العصبية غير الناضجة غير الناضجة التى لم يكن أحدها منفصلا عن الآخر انفصالا تاما تصبح وقد انعزل أحدها عن الآخر بعد أن ينمو لكل منها غمـــد دهنى واق protective fatty shields وهذه عملية تعرف بالميلنة myelinization.

النمو الحركى

المشى :

بتقدم النمو الجسمى العام للطفل ، تزداد كذلك قابليته للاستجابات الحركية . وقد سبق أن ناقشنا فى الفصل الرابع الاطوار الحركية التى تسبق المشى المستقل من جلوس ، وحبو ، وزحف ، ووقوف ، ومشى بالاستناد على الأشياء . والظاهر أن النضج العصبى العضلى لا التمرين المتخصص ، هو السبب الرئيسى فى ظهور هـذه الاستجابات ، بل ان الادلة الميسورة توحى لنا بأن هذا صحيح كذلك بالنسبة للمشى المستقل. وبعبارة أخرى نقول انه يبدو مرة ثانية أن النضج الجسمى — أو على الاخص تغير نسب الجسم والنمو العصبى المتقدم وازدياد القوة العضلية — اهم بكثير من التدريب فى تحديد تقدم الطفل من مرحلة حركية الى مرحلة حركية اخرى . ومع ذلك فأن الانعدام التام لفرص التدريب على الزحف أو الوقوف قد يؤخر نمو الطفل الحركى (23).

وببلوغ نهاية الشهر الثانى عشر يتمكن الطفل المتوسط من ان يشد نفسه الى وضع الواقف ومن ان يمشى مستندا الى شىء ما . وبعد الشهر الرابع عشر يتمكن من الوقوف وحده كما يستطيع بعد الشهر الخامس عشر ان يمشى مشيا قميئا وعلى حذر ولكن بدون مساعدة . وبديهى أن هذه البيانات تنصب على المعدل المتوسط وأن هناك فروقا فردية واسعة بين الاطفال الأسوياء العاديين . من ذلك مثلا أن بعض الأطفال يمشون فى استقلال بمجرد بلوغهم الشهر العاشر ، فى حين أن بعضهم الآخر لا يصل الى ذلك الا بعد ان يبلغ زهاء العامين . وعلى العموم نجد أن المرض الشديد خلال العامين الاولين قد يؤخر قليلا من ظهور الزحف والمشى (83) . كما انه لا وجود لدليل علمى يثبت الراى الشائع القائل بأن « الرضع الذين هم أثقل وزنا يتأخرون فى الجلوس والوقوف والمشى عن الرضع الأخف وزنا (38 ,70) .

وقد تبين من بحث أجرى على نطاق واسع آن الطفـــل المتوسط يستطيع صعود السلالم ونزولها بمساعدة غيره فى حوالى الشهر العشرين

وبدون مساعدة عند نهاية السنة الثانية (7) . أى أن القدرة المبدئية على صعود السلالم مثلها مثل سائر أوجه النشاط الحركى تكون أكثر تأثرا بالنضج منها بالخبرات التعليمية وقد دلل جيزل وطومسون (33) على ذلك تجريبيا باستخدام منهج التوائم الضابطة . وفى هذا البحث أعطى لواحد من كل زوج من أزواج التوائم (وهو التوأم ت) فترات تدريب يومية على صعود السلالم ابتداء من الأسبوع السادس والأربعين . وأما التوام الآخر (ض) فانه لم يتصل بالسلالم أى اتصال حتى بلغ الأسبوع الثالث والخمسين من العمر . فأعطى عندئذ تدريبا لفترة أسبوعين فى تسلق السلالم تبين بعدها أن التوأم ض يتسلق السلالم بسرعة اكبر وكفاية أكثر من توأمه (37,116).

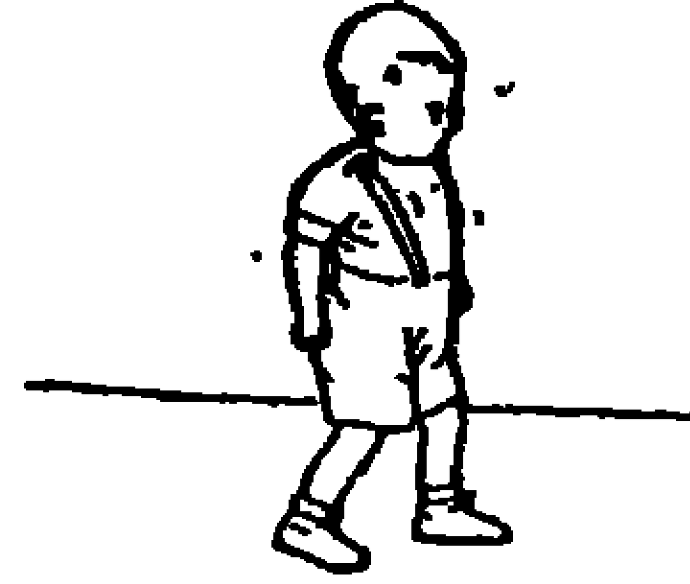
هذه الدراسات توضح لنا ان المهارات الحركية لا تظهر حتى يبلغ الجهاز العصبى الحركى عند الطفل درجة كافية من النضج . وأن الجهود التى تبذل فى « تعليم » الطفل هذه الاستجابات من قبل ذلك لابد وان تبوء بالفشل . كما أن الطفل اذا نشأ فى ظروف عادية سوية يقوم بهذه الاستجابات حين يصل الى المستوى المطلوب من النضج . على ان الطفل يمكنه اذا بلغ القدرة على الاستجابات الحركية الاساسية — أن يفيد ويتحسن بالتدريب . مثال ذلك أن التدريب يؤدى فى حالة المشى وتسلق السلالم الى تحسن التآزر ، واستبعاد مالا جدوى منه من الحركات كما يؤدى الى أن تصبح الخطوات أكثر سعة واستقامة وسرعة .

مهارات حركية اخرى :

النمو الجسمى فى السنة الثانية يعد العدة لامتداد واسع فى المهارات الحركية الاخرى كذلك . فنجد الطفل عندئذ يتحسن تحسنا ملحوظا فى أوجه نشاط مثل محاولة الوصول باليد الى الأشياء ، والامساك بها ، وبناء المكعبات ، والأكل ، واطعـام نفسه ، وتناول الأشياء . والنتف التالية التى ننقلها عن بحث أجراه جيزل (34) توضح ما يحدث خلال هذه السنة الثانية من تقدم واتساع لأوجه النشاط .

الطفل فى الشهر الثامن عشر :

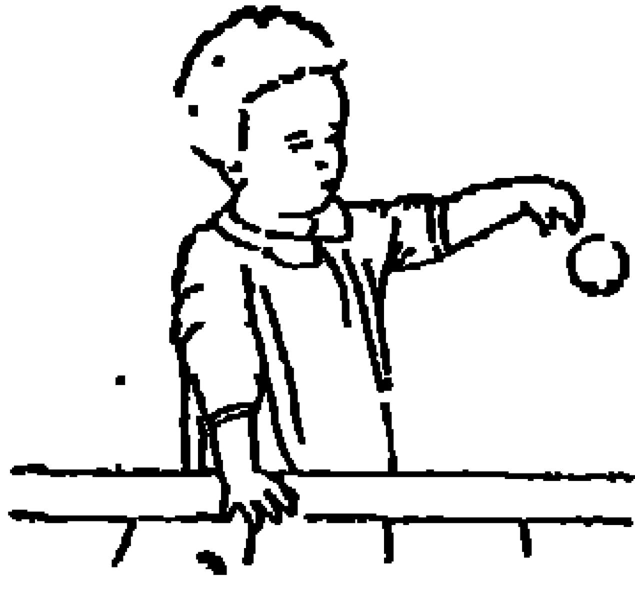
الطفل المتوسط يستطيع فى الشهر الخامس عشر أن يبنى برجا ثابتا من مكعبين ، وأن يضع قرص برشام فى زجاجة ، وأن يضع قطعة دائرة من الخشب فى اللوحة الخشبية المعروفة ذات الثقوب ، ولو انه لم يكن يستطيع القيام بشىء من هذا وهو فى الشهر الثانى عشر من عمره . وأما عند بلوغه الشهر الثامن عشر فانه يستطيع أن يقذف بالكرة وأن يبنى



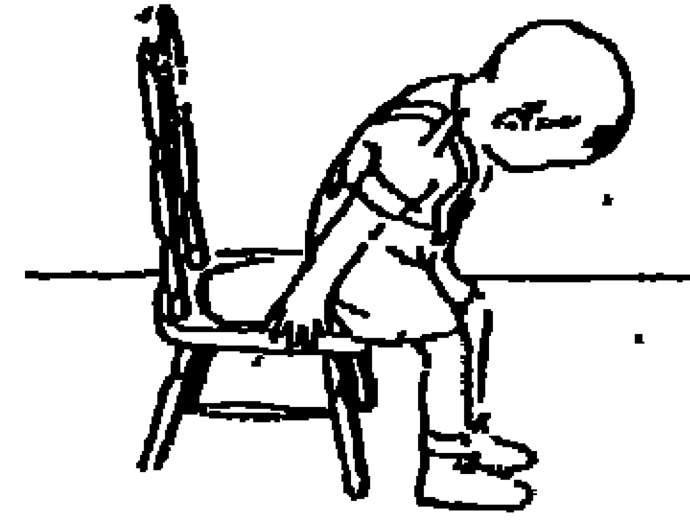
١ — يمشي وحده ، ونادرا ما يقع .



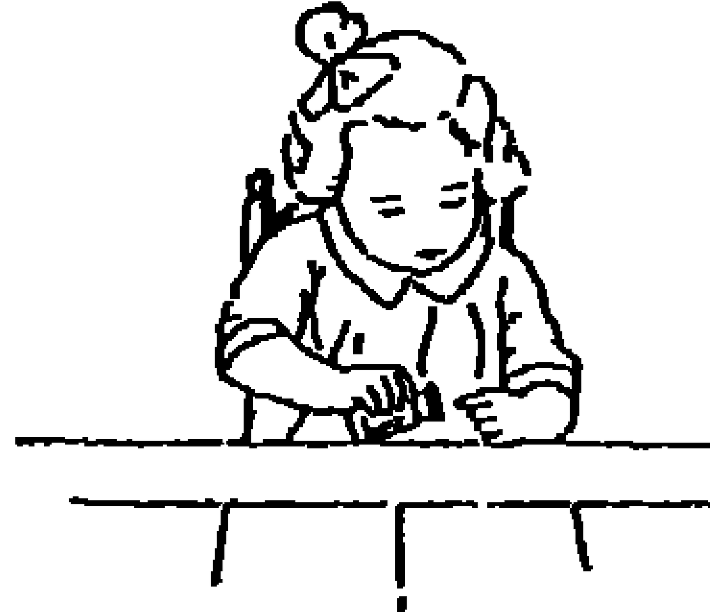
٥ — يملأ فنجالا بالمكعبات .



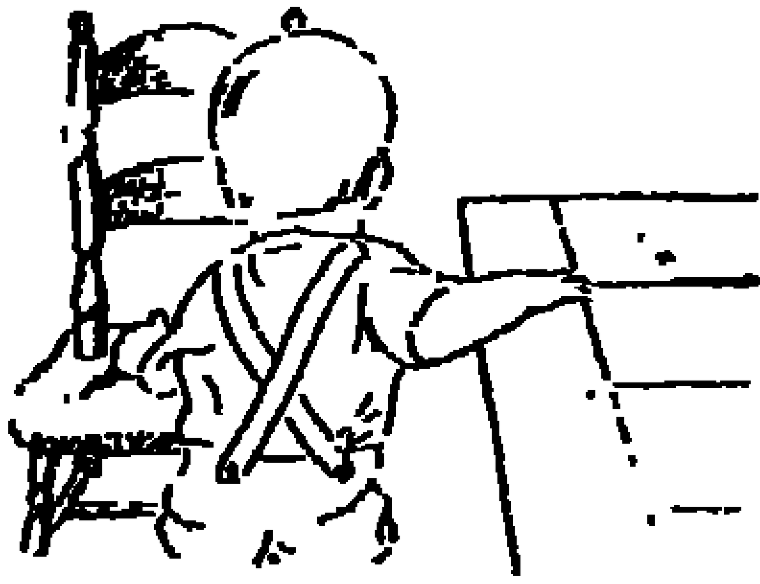
٩ — ينطط الكرة .



٢ — يجلس بمفرده على كرسي صغير .



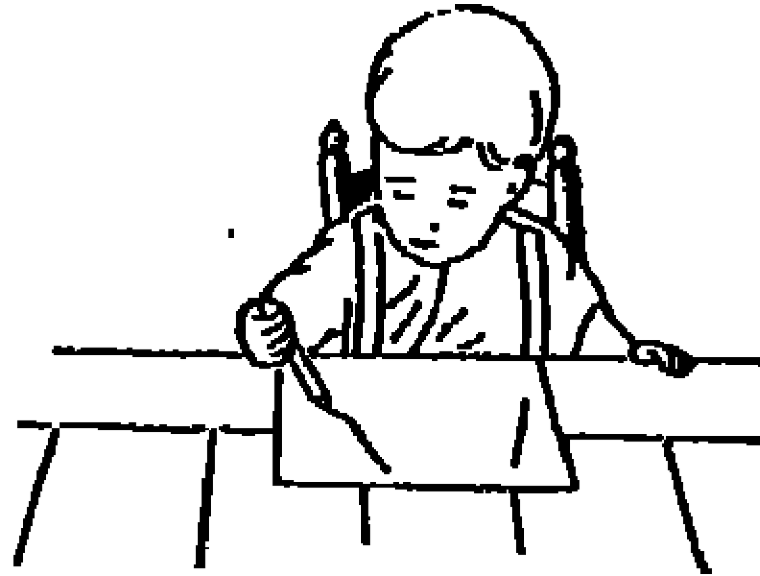
٦ — يفرغ الاقراص من زجاجة .



١٠ — يضع الكرة على الكرسي عندما يؤمر بذلك .



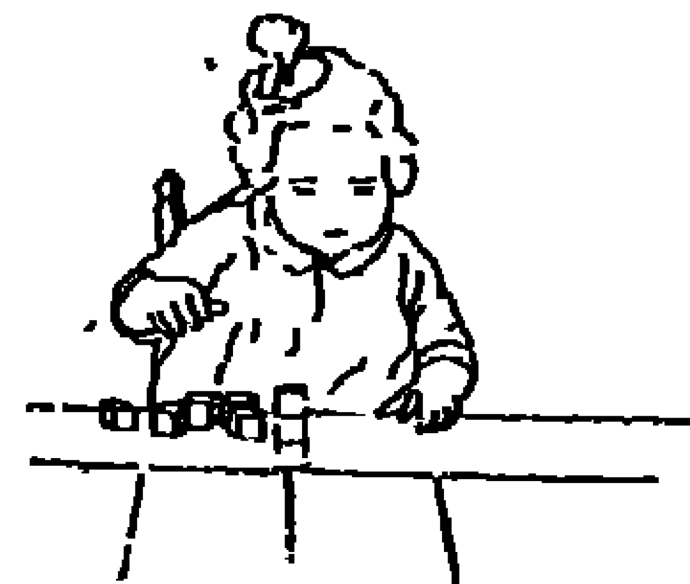
٣ — يقلب صفحات كتاب ، صفحتين أوثلاثة في كل مرة .



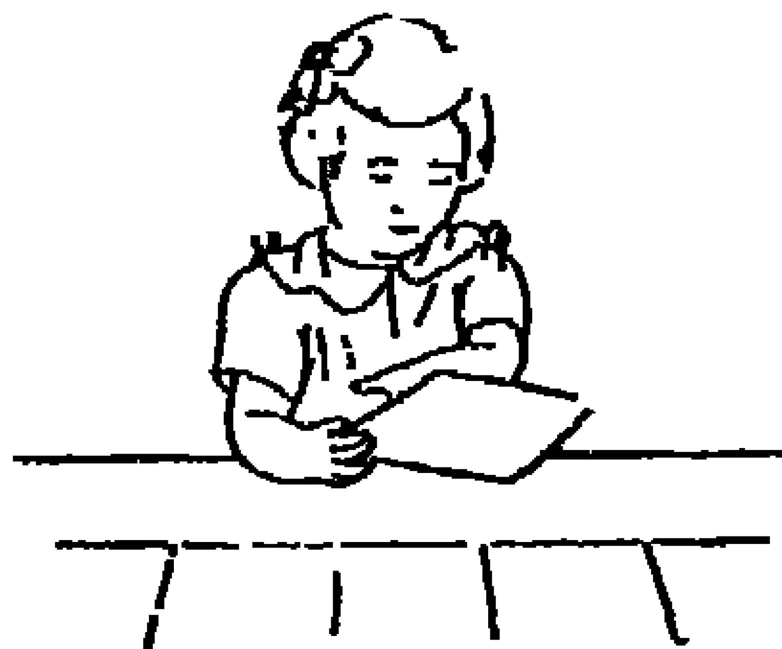
٧ — يقلد الخطوط .



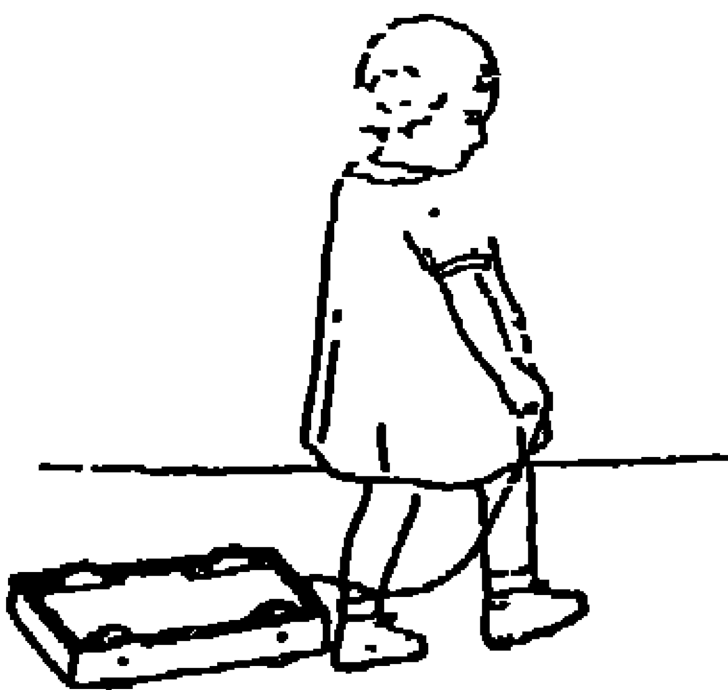
١١ — يمشي بالكرة



٤ — يبني برجا من ثلاث مكعبات .



٨ — يتعرف على صورة واحدة .



١٢ — يجر لعبة خلفه .

شكل (١٥) الطفل في سن ١٨ شهرا

برجا من ثلاثة مكعبات (أنظر شكل ٢٥) وحين يبلغ نهاية السنة الثانية من عمره يتمكن من ركل الكرة بقدمه ، وتقليب صفحات الكتاب ووضع ثلاثة قطع خشبية في أمكنتها الصحيحة من اللوحة الخشبية ، وبناء برج يتألف من ستة أو سبعة من المكعبات الخشبية .

النمو اللغوى والعقلى :

اللغة هى تلك الطائفة المعينة من الرموز التى تتيح فرصة التواصل الفكرى المفهوم بين الأفراد فى المجتمع . والمهارات اللغوية تتضمن القدرة على الكلام والكتابة وفهم الرموز التى تشيع فى لغة الجماعة التى ينتمى اليها الفرد .

وعلى الرغم من أن اللغة خاصية انسانية عامة شاملة ، الا أن المشتغلين بعلم النفس وعلم اللغة ليسوا على يقين من الوحدات الأساسية التى يتم تعلمها وليست عندهم نظرية كافية لتفسير كيفية تعلم الطفل استعمال الجمل .

كما أن هناك تفرقة هامة لابد وأن نلتفت اليها ونحن ندرس النمو اللغوى وهى أن استعمال اللغة أمر يختلف عن فهمها . وأن القدرة على التحدث بالكلمات والجمل قد لا تحكمها نفس العمليات التى تنظم فهم الكلمات والجمل بدليل أن بعض الاطفال يتمكنون من الفهم الصحيح للغة من غير أن يتمكنوا من التحدث بها . أضف الى ذلك أن المستوى العادى العادى للطفل فى الفهم يفوق فى العادة مستوى نضجه فى الحديث بمعنى انه يفهم أكثر مما يستطيع أن يتحدث به .

عناصر اللغة :

أكثر التصنيفات شيوعا للعناصر الاساسية فى اللغة تقوم على أساس الوحدات الصوتية (phonemes) والتراكيب (الأصوات الأساسية ذات المعنى) . وقد وصفنا فى الفصل لرابع نمو الاصوات خلال السنة الأولى . ونقول ان التقدم اللغوى فى السنة الثانية ، شبيه بالتقدم فى الحركة وتناول الأشياء من حيث انه يرجع الى كل من النضج والتعلم . ولعلنا نذكر أن أكثر الأصوات الأولى تظهر فى اللعب الصوتى التلقائى للطفل من غير تدريب خاص (راجع ص ١٤٢) . وهذه المنطوقات التى لا يكون لها فى الاصل معنى (وهى الوحدات الصوتية) تكون العناصر التى ينمو منها الكلام الصحيح فيما بعد . لكن الأنماط الصوتية التى تصدر عن الرضيع فى مناغاته تظهر بترتيب عشوائى لا صلة بينه وبين ذلك

الترتيب الذى يكون بين الأصوات المستعملة فى اللغة (16) . أضف الى ذلك أن السن التى تبدأ عندها المناغاة ودرجة تكرار المناغاة لا يرتبطان بالسن التى تبدأ عندها القدرة على الكلام (بمعنى ان من يبكر فى المناغاة من الأطفال أو أكثرهم مناغاة لا يكون بالضرورة اسبقهم الى الكلام) . لكننا مع ذلك نجد أن انعدام التصويت التلقائى انعداما تلقائيا عند طفل السنة الأولى من العمر قد يكون اشارة لاضطراب النمو .

وقد أوضحت دراسة حديثة أن كثرة تكرار الوحدات الصوتيةالمنطوقة أو متوسط عدد الوحدات الصوتية المختلفة المنطوقة لا ارتباط بينها وبين النمو العقلى العام عند الطفل فى الشهر السادس عشر من عمره . لكننا نجد حين نصل الى الشهر الرابع والعشرين أن هناك ارتباطا متوسطا بين كثرة تكرار الوحدات الصوتية من ناحية والدرجة التى يحصل عليها الرضيع فى اختبار الذكاء من ناحية أخرى (41) . ذلك انه تم اختبار مجموعات من الأطفال تتألف الواحدة فيها من عشرين طفلا (عشرةمن الأولاد وعشرة من البنات) من الأعمار ١٦ الى ١٨ شهرا ، ومن ٢٠ الى ٢٢ شهرا ، ومن ٢٤ — ٢٦ شهرا ، ومن ٢٨ الى ٣٠ شهرا . ثم أعطى لكل طفل اختباران لقياس ذكاء الرضع ، وجمعت عينات من التصوت الذى يصدر عن كل منهم . فتبين انه لا ارتباط بين درجة الذكاء وكثرةتكرار الوحدات الصوتية عند المجموعات الصغيرة (من ١٦ الى ١٨ شهرا) وأن هناك ارتباطا متوسطا بالنسبة للاطفال الذين تتراوح أعمارهم بين ٢٠ و٢٩ شهرا . وأن البنات يصدرن أصوات أكثر تنوعا من أصوات البنين عند كل مستويات العمر (42).

وفى خلال السنة الثانية ، تنمو جعبة (repertoire) الرضيع من الاصوات الاساسية (أو الوحدات الصوتية) . وفى المتوسط يستطيع الطفل فى العام الاول من عمره أن ينطق ١٨ وحدة صوتية ، فإذا بلغ ٢٣ شهرا وصل المتوسط الى ٢٥ وحدة . وفى خلال السنة الاولى تسود حروف العلة (vowel sounds) على غيرها فى مناغاة الرضيع ، كما تزيد حروف العلة فى العدد على الحروف الصحيحة . لكنه بعد انتهاء السنة الأولى تنقلب النسبة بين حروف العلة والحروف الصحيحة . وببلوغ الشهر الثالث والعشرين نجد أن عدد أصوات العلة عند الرضيع قد وصل الى ١١ ، بينماوصل عدد الحروف الصحيحة الى ١٤ (48,49)

ومن بين الحروف الصحيحة تزداد نسبة الاصوات الانفية (nasal) (مثل الميم والنون) ، على حين تنقص بشكل ملحوظ نسبة الأصوات التذبذبية (fricatives) (مثل z, s, v, f

كذلك تزداد الأصوات التى تصنعها بالاجزاء الامامية من الفم (مثل التى تصنع من وراء الأسنان وبالأسنان وبالشفاه) ، على حين أن الأصوات التى تصدر عن الحلق ومؤخرة الفم تتناقص . وهذه التغيرات تعود الى حد كبير الى عملية النضج الجسمى .

« وهناك نوعان من التغير (يؤثران فى النمو اللغوى) يتبعان ذلك فى الربع الاخير من السنة الأولى من الحياة . وهذان هما : ١ — الخبرة بالاطعمة الصلبة التى تنبه عمليات المضغ وتدرب عضلات الفك . ٢ — عملية التسنين . ثم ان نشاط المضغ يزداد على حين أن عملية الرضاعة والامتصاص تتناقص الامر الذى يؤدى الى أن تمتص وتزول (sucking pads) وسائد الامتصاص فى خدى الرضع فيترتب على ذلك تغيير شكل التجويف الفمى . كذلك تنمو للرضيع أسنان امامية يكون عددها فى العادة اربعة عليا وأربعة سفلى فى نهاية السنة الاولى مما يؤدى الى تكون جدار امامى جديد فى التجويف الفمى والى امكان التلفظ بالاصوات الصحيحة التى تخرج من بين الاسنان أو من ورائها . اما ظهور الكلام الصحيح فلا يلاحظ الا بعد ان تستقر وتتدعم عملية التنفس الى درجة مرضية وبعد أن يتخذ الطفل الوضع المنتصب ، وبعد ان يكف عن الرضاعة ويبدأ فى التغذى على الاطعمة الصلبة وبعد أن تظهر القواطع الامامية (60,513) .

نمو الكلمات ذات المعنى وقواعد النحو :

اللغة ذات المعنى تتألف من وضع الكلمات فى ترتيب معيارى ، والظاهر ان اكتساب المفردات اللغوية واكتساب قواعد الوضع النحوى الصحيح للكلمات عمليتان تتمان فى وقت واحد . وان كان هذا لا يعنى بالضرورة ان هذه الانواع من السلوك يتم تعلمها على نفس النحو .

أما نمو قائمة المفردات فتتضمن اكتساب قوالب لغوية تمثل ما فى العالم من أشياء ووقائع أو تنوب عنها وتقوم مقامها . فالطفل يتعلم أن كلمة (تفاح) تشير الى شىء اخضر أو احمر له شكل محدد وصالح للاكل . ثم انه يتعلم بتقدم العمر كلمات لا تشير الى أشياء محددة فقط وانما تشير كذلك الى أصناف الاشياء أو الوقائع (مثل طعام ، عربات ، عدالة) . ثم ان الطفل بعد ان يتعلم مفردات لغته يتمكن من التواصل الفكرى مع الآخرين ، ومن فهم كلام الآخرين ، ومن التفكير . وانه لاسبيل الى المبالغة فى اهمية اللغة فى السلوك الانسانى . فان اللغة ، بالاضافة الى كونها أساس كل عمليات التواصل الاجتماعى ، أساسية بالنسبة لكل

العمليات العقلية تقريبا ، مثل التخطيط والتفكير والاستدلال والانتباه والتذكر واصدار الاحكام . وبالاختصار نقول ان الطفل حين يتعلم استخدام اللغة ، تتفتح له طائفة رائعة من الامكانيات الجديدة من النمو النفسى (68,84) .

نمو قائمة المفردات :

يتميز تطور الطفل فى السنة الثانية بتقدم سريع رائع فى القدرة اللغوية فتراه يبدأ عندئذ فى استخدام الكلمات استخداما قائما على الفهم ، كما يزداد فهمه للأسئلة والأوامر . ويصبح كلامه مفهوما الى درجة أكثر والطفل يبدأ فى الاستجابة للأوامر البسيطة عند الشهر العاشر تقريبا . وأما الكلمة الاولى - وعادة ما تتألف من مقطع واحد أو مقطع متكرر مثل ماما وبابا وباى باى - فان الطفل ينطقها عند نهاية العام الاول تقريبا فى المتوسط .

وقد بين أحد البحوث أن الطفل المتوسط ينطق عند بلوغه السنة الثانية من العمر ٣٧ كلمة مختلفة فى حضور المختبر (80) . وأن الفروق الفردية كانت بارزة بالطبع فيما بين الأطفال المختبرين بحيث ان المدى تراوح بين ٦ كلمات و ١٢٦ كلمة . ولكن هذه لا يمكن مع ذلك أن تكون تقديرات دقيقة لتحصيل الاطفال اللغوى بسبب أن هذه النتائج تقوم على أساس الكلام التلقائى فقط خلال فترات الاختبار الدورية .

وفى دراسة أخرى قامت الباحثة بدراسة المفردات الفعالة بأكملها (بعد أن حددها الباحث بأنها القدرة على نطق كلمات الاختبار أو فهمها) لدى ١٥٤ طفلا تقل أعمالهم عن السنتين . فتبين لها أن المعرفة بالكلمات تزداد ازديادا هائلا خلال السنة الثانية . وأن متوسط قائمة مفردات الطفل فى عامه الأول ، بحسب هذه الاختبارات تتألف من ثلاث كلمات فى المتوسط . وأن هذا المتوسط يصل الى ١٩ كلمة فى سن ١٥ شهرا ، والى ٢٢ كلمة فى سن ١٨ شهرا ، والى ١١٨ كلمة فى سن ٢١ شهراً ، والى ٢٧٢ كلمة عند بلوغ السنتين (82).

فهم اللغة :

أما محصول الطفل من المفردات السلبية غير الفعالة (أعنى الكلمات أو المفردات اللغوية التى يفهمها) فانه يتم تعلمها فى بادىء الامر فى سياق الاشياء المألوفة أو الأفعال المعروفة (من قبيل : « هاك اللبن » ، أو « قل باى باى » أو « كل المهلبية » والأرجح أن الطفل يفهم كثيرا من الكلمات

التى لا يستطيع ان ينطقها . أضف الى ذلك أن فهم الطفل للكلمة أو الجملة يسهل ويتضح — فى أكثر الاحيان — بواسطة نغمة المتكلم والسياق الذى يتم فيه الحديث . أعنى أن فهم الطفل الصغير لكلمة « توقف (بس) » يعتمد على أن الأم ، تقولها بصوت مرتفع وفى شيء من الانفعال وفى وقت يكون الطفل منغمسا فيه فى نوع من النشاط . وشيء آخر هو أن فهم الطفل مبدئيا للغة لا يكون منصبا على الكلمات المنفصلة دائما ، وانما هو قد يتضمن مجموعات من الكلمات أو جملا . بحيث ان الطفل فى شهره الثامن عشر يدرك عبارة « توقف عن هذا » على أنها وحدة واحدة بدلا من أن يدركها على أنها ثلاث كلمات متمايزة . ولذلك نجد أن هناك جانبين رئيسيين من جوانب التطور فى فهم اللغة خلال السنوات الثلاثة أو الأربعة الاولى وهما : ١ — فهم الكلمة مستقلة عن التنغيم الذى تنطق به وعن سياق الموقف الذى تقع فيه . ٢ — تمايز الكلمات المنفصلة من المجموعات الكلامية التى هى أكبر من الكلمة .

التعبير اللغوى :

محصول الطفل من المفردات الايجابية أو الفعالة (أعنى من الكلمات التى يستطيع أن ينطقها) يبدأ فى الظهور عادة عند نهاية السنة الأولى بتسمية الأشياء أو الأفعال البسيطة (لبن ، آكل ، ماما ، أروح) . وفى بداية السنة الثانية من العمر يستعمل الطفل مفرداته اللغوية ليتقدم بالرجاء أو ليصف بيئته . فى هذه الفترة تراه يشير الى كوبه ويقول فى كبرياء « لبن » . كذلك من أهم ما يتميز به كلام الطفل خلال السنوات الثانية والثالثة استخدام الكلمات المفردة لتقوم مقام جمل او عبارات بأسرها . فهو يقول « حذاء » ليعنى بذلك « اخلع عنى حذائى » أو يقول « آكل » ويعنى بذلك « هل سآكل الآن ؟ » أو « أنا أبغى أن آكل الآن » .

كذلك نجد الطفل قد يصل الكلمات بعضها ببعض لينطقها كوحدة واحدة ، وكأنه يعدها كلمة واحدة . فهو قد يقول « ماما دح » ويقصد بذلك « ماما حبيبتى » او « أطوشة » بمعنى « قطة وحشة » .

النحو عند طفل الثانية من العمر :

وجانب آخر من جوانب اللغة يتعلق بتركيبها النحوى . ذلك ان طفل الثالثة من العمر قد يقول « أعطنى اللبن » بدلا من أن ينطق بهذه المجموعة من الكلمات فى ترتيب عشوائى مضطرب . اضف الى ذلك أن طفل الثالثة قد يفهم هذا الترتيب للكلمات « اذهب الى المنضدة لتأتى باللبن » ، ثم يختلط عليه الامر لو أن هذه الكلمات نطقت بالترتيب

المعكوس . أى أن الطفل من شأنه ان يضع اداة التعريف قبل الاسماء لا بعدها ، وأن يضع المفعول بعد الفعل لا قبله .

وكلام الطفل فى الثانية من العمر يتألف فى أساسه من الأسماء والأفعال والصفات . كما أن كل كلمة من هذه الأسماء والأفعال والصفات تستخدم عادة للتعبير عن أفكار كاملة (مثال ذلك ان « حار » قد تستخدم بمعنى أن « الماء حار » ومن غير المألوف عند الطفل أن يستخدم حروف الجر أو الادوات أو الروابط فى كلامه . فانه لا يستخدم هذه القوالب اللغوية أو يبنى جملا تشبه لغة الكبار الا بعد ان يدخل فترة ما قبل المدرسة الابتدائية .

التعلم وتطور اللغة :

أكثر الدراسات التى انصبت على تطور اللغة تناولت فى أساسها معايير السن التى يبدأ عندها الكلام لا عملية تعلم اللغة . ومن سوء الحظ أنه لاتتيسر لنا المعرفة الدقيقة بالعوامل التى تؤثر فى اكتساب الاستجابات اللغوية فى مرحلة الرضاعة والطفولة المبكرة . لكننا نجد مع ذلك محاولتين نظريتين مشهورتين لدراسة هذه المشكلة احداهما قام بها ميللر ودولارد والثانية أسهم بها ماورر . وكل من النظريتين تستخدم المفاهيم الاساسية لنظرية التعلم من قبيل الانابة الثانوية والتعميم كما تؤكد دور التقليد فى التعلم اللغوى .

يقول ميللر ودولارد فى تطور الفهم والكلام :

فى الوقت الذى يتدرب فيه الطفل على استجابات البكاء ، تراه يتعلم الاستجابة لأصوات الآخرين . ذلك أن الكبار الذين يقومون بتغذية الطفل وتدليله ورعايته بصفة عامة يتحدثون اليه عادة ، الأمر الذى يؤدى الى أن تكتسب بعض النغمات المعينة فى الصوت الانسانى قيمة اثابية بحيث يصبح من الممكن فيما بعد استخدامها لتهدئة الطفل المضطرب . والظاهر أنه من الممكن أن تنتشر القيمة الاثابية التى تكتسبها الأصوات اللغوية لتعم تلك الأصوات التى يحدثها الطفل اثناء مناغاته وأن هذا يؤدى الى تدعيم سلوك المناغاة عنده .

على أن أول اتصال للطفل بتلك الجوانب الرسمية من اللغة يتمثل فى تعلمه استخدام الكلمات التى ينطقها غيره من الناس بوصفها أمارات لاستجاباته . من ذلك أن كلمة « لا » التى تقال بحدة وغضب يتبعها فى العادة العقاب الذى لا سبيل الى تجنبه الا بالتوقف أو الانسحاب . ولذلك

نجد أن التوقف يصبح فى آخر الأمر استجابة استباقية تترتب على كلمة « لا » الحادة الغاضبة بدون العقاب . كذلك نجد أن كلمة « لا » تكتسب قدرة على اثارة القلق مما يترتب عليه أن تصبح كل استجابة تؤدى الى التخلص من سيل « لا » استجابة مثابة . والواقع أن نوع الأمارة التى يتعلم الطفل الاستجابة لها وطريقة استجابته لها يتوقفان بالطبع على مبلغ قدرته على التعلم فى السن التى هو فيها ، وعلى ما يحاول الوالدان تعليمه للطفل .

وفى نفس الوقت الذى يثاب فيه الطفل على أنه أصبح يستجيب للكلمات بوصفها أمارات ، نجده يتعلم بالتدريج جانبا آخر من جوانب اللغة هو على التحديد استجابة نطق الكلمات . فلو أننا فرضنا أن قطعة من « البسكويت » بعيدة عن متناول الطفل لوجدنا أن استجابة الاشارة اليها بالجسم والعينين ومحاولة الوصول اليها باليد كثيرا ما تثاب بأن يهب أحد الكبار لاعطائها له . فان كانت الحركات والايماءات مقرونة بصوت من الأصوات لازداد احتمال اثابتها . أو ان كان الصوت كلمة مناسبة لكان احتمال اثابتها أكبر وأكبر . وهكذا نجد فى آخر الأمر أن تلك العناصر من الاشارة التى تكلف قدرا من المجهود أكبر من غيرها قد تساقطت ، على حين أن الاستجابة اللفظية التى هى أقل جهدا وأكثر حظا من الاثابة ، تصبح استباقية وتدوم . ثم أن عملية الاثابة تمايز وتفاضل بالتدريج العنصر اللغوى مما يكتنفه فى الأصل من استجابات ظاهرة قبيحة . فكأن الطفل يتعلم الكلام لأن المجتمع يجعل من الكلام الذى هو الاستجابة التى تكلف أقل جهد ، الاستجابة ذات القيمة الأعلى .

ثم يوجه الى الطفل تدريب دقيق على الربط بين الكلمات وبين الأشياء والربط بين الأفعال والكلمات . كما يدربه فى حرص واعتناء على الربط بين الكلمات بعضها وبعض ، وعلى ربط الكلمات فى ترتيب وتتابع من قبيل الاستجابات التى تحدث المثيرات » (66,81).

وأما « ماورر فقد اتخذ من دراسته « لسيكولوجية الطيور المتكلمة » أساسا استمد منه « فرضا مبدئيا » يشبه الى حد ما فرض ميللر ودولارد، ويربط بين السلوك اللغوى من ناحية والعلاقة التى تكون بين الأم والطفل من ناحية أخرى .

« من الأمور المتفق عليها فى كل المجتمعات الانسانية أن الأم الصالحة هى الأم التى تحب طفلها وتلتفت الى حاجاته . كذلك نحن جميعا نتوقع من الأم حين تقوم بقضاء حاجاته أن تناغيه وأن تخرج منها أصوات لطيفة رقيقة . وهذان الأمران وهما الرعاية الحانية الممتزجة بالتصويت —

يفترض انهما تحدثان عند الرضيع ميلا الى أن يستجيب بالرضا والارتياح الوجدانى لأصوات الآخرين أولا ثم للأصوات التى تصدر عنه فيما بعد ذلك ، ولما كان صوت الأم قد سبق لهان ارتبط بقضائها لحاجاته وارضائه فانه من المتوقع حين يكون الطفل وحده غير مرتاح أن يكون لأصوات الطفل نفسه حين تصدر عنه تأثير مهدىء ملطف كذلك . ولهذا يمكننا أن نفترض أن الرضيع يجد نوعا من الاثابة على أول ما يصدر عنه من مناغاة وأصوات ، من غير أن نضطر الى الاشارة الى التأثير الذى تحدثه هذه الأصوات فى الآخرين .

ففى البدء يدرك الطفل الأصوات التى تصدر عن الأم على أنها تمتمات أو غمغمة غير مفصلة أو متمايزة ولكنه يميز بعد ذلك وبالتدريج من بين هذه الأصوات كلمات يمكن التعرف عليها ، كلمات يتطلع الطفل اليها لما تحدثه عنده من ارتياح وطمأنينة . ثم يحدث خلال التصويت العشوائى أن يقع الطفل على صوت يتضح له أنه شبيه بالصوت الذى تحدثه الأم (أو الأب) ، فيقوم الدافع عند الطفل الى تكرار اصدار هذا الصوت مرة ومرات والى محاولة الوصول به الى درجة الكمال ، مادام اعادته على نحو الكمال يحدث قدرا من الارتياح أكبر مما تحدثه اعادة الصوت على صورة ناقصة . على أننا نستطيع أن نسمى هذه العملية ان شئنا نوعا من التعلم بالمحاولة والخطأ فيما بين الطفل ونفسه على شريطة أن نتذكر أنها عملية مسبوقة بعملية شرطية انفعالية أخرى وان نجاح مجهودات الطفل فى التصويت ليست متوقفة بالضرورة على استجابات الآخرين . وانما الأمر على خلاف ذلك بمعنى أن استجابة الطفل ذاته للأصوات التى تصدر عنه هى أهم ما فى الأمر عند هذه المرحلة .

ونحن حين نذهب الى أن اصدار الطفل للأصوات الشبيهة بالكلمات فى بادىء الأمر على أساس من الاجترار المطلق انما نعنى على التحديد أن الطفل أو الطائر حين يجد نفسه وحيدا أو فزعا أو جائعا أو يشعر بالبرد أو الضيق والملل يستطيع أن يريح نفسه ويشغلها باصدار أصوات سبق لها أن ارتبطت بالراحة والائتناس . وأن هذه الأصوات تصبح بمثابة «الموسيقى العذبة» التى يكررها الكائن الحى لا لما تحدثه من أثر اجتماعى، وانما لما تحدثه من ارتياح فى داخل نفس الكائن الحى . لكنه يحدث ، بعد أن يتم تعلم بعض الأصوات الخاصة على الأساس الاجتراري ، أن يتهيأ المسرح لتعلم استخدامها بوصفها أدوات أو وسائل لتحقيق غايات فيما يتصل بتفاعل الطفل (أو الطائر) بالعالم الخارجي . وهذه فيمايبدو مرحلة ثانية من تعلم اللغة ، لا المرحلة الأولى (67,699)" » .

وقد أوردت عدة دراسات الدليل على صحة هذه الفروض، من ذلك ان باحثا (55) بينت دراسته أنه كلما تقدم الطفل فى العمر ازداد اتقانه فى تقليد أصوات الكبار . وهذا التحسن فى التقليد تفسره نظرية التعلم تفسيرا شبيها بالتفسير الذى قدمه ميللر ودولارد وبالتفسير الذى أسهم به ماورر .

« حين يقوم الطفل — عن غير قصد أولا ثم عمدا ثانيا — باعادة الأصوات التى يكون قد أحدثها ، يقوم الكبار ممن حوله عادة بنطق كلمة صحيحة تبدو شبيهة بالأصوات التى صدرت عن الطفل . وهذه العملية تقدم تدعيما صوتيا للأصوات التى أحدثها الطفل لتوه ، كما أنها تتيح له فى نفس الوقت ادراكا دقيقا وتسميعا rendition لمجموعة الأصوات المقبولة . ويترتب على هذا استبعاد تدريجى للأخطاء وانتقاء للحركات التى تؤدى الى أقرب الصور للكلمة الصحيحة التى سمعها الطفل فى كلام الكبار . وهكذا يؤدى التدريب المستمر الى تثبيت مجموعات الأصوات التى يعتاد الطفل بعد ذلك على نطقها (60,518)" » .

وهناك دراسات تجريبية أخرى تؤيد فرض ماورر من ان العلاقات الوثيقة بين الطفل والديه تسهم الى حد كبير فى تقدم الطفل اللغوى المبكر . وقد لاحظنا فى الفصل الرابع كيف أن الرضع المودعين فى المؤسسات الذين هم دون الشهر السادس من العمر والذين لا تربطهم علاقة وثيقة بالكبار يكونون أدنى مستوى من الأطفال الذين يعيشون فى أسرهم ، من حيث كثرة التصويت وعدد الأنماط الصوتية التى تصدر عنهم . والواقع أن هذا التأخر يستمر ويدوم ، بل وقد يتضح لدرجة اكبر كلما تقدم العمر بالطفل (39) . كذلك لاحظ فرويد وبيرلنجهام (31,32) أن الأطفال دون العامين الذين هم مبعدون أو منفصلون عن أسرهم يكونون متأخرين فى نموهم اللغوى .

كذلك تبين وجود علاقة بين التأخر فى الكلام وانعدام التنبيه الانفعالى emotional stimulation فى المنزل . وكان ذلك فى دراسة اكلينيكية قورن فيها بين خمسين طفلا تأخروا فى الكلام وخمسين طفلا تكلموا عند بلوغهم السن العادية (8) . أما الأطفال الذين تألفت منهم المجموعة المتأخرة فى الكلام فقد بدا عليهم انهم أطفال منعزلون ، مفزعون يلعبون على انفراد ويستسلمون للبكاء بسهولة ولا يكادون يحتاجون الى انتباه أو رعاية .

كل هذه النتائج توضح ما يتنبأ به أصحاب نظريات التعلم من أن « الأطفال الذين لا يلقون الا الاهمال الشديد والذين اضطربت ارتباطاتهم

بالكبار وقلت ... يكونون على درجة من البطء فى تعلم الكلام ، وقد يدوم تأخرهم فى الكلام خلال الحياة كلها . » (15,288).

تعلم قواعد النحو

تمكن الطفل من قواعد النحو فى لغته ظاهرة عامة شاملة ، وان كان علماء النفس غير قادرين على تفسير كيفية تعلم الطفل الأمريكى وضــع المبتدأ أو ما يتعلق به فى بداية الجملة ، ووضع الصفة قبل الموصوف ، والمفعول به بعد الفاعل . والذى لاشك فيه أن التأكيد بالنغم الذى يقع على بعض الكلمات يركز انتباه الطفل على هذه الوحدات من الكلام . ذلك أن الكبار يميلون الى تأكيد الأسماء والأفعال حين يتحدثون الى الطفل ، ولعل هذا من بين الأسباب التى تجعل الأسماء والأفعال أولى الكلمات فى الظهور فى كلام الطفل . أضف الى ذلك أن التعرض الدائم للجمل التى تقوم على ترتيب الراشدين للأسماء والصفات والأفعال قد تدفع بالطفل الى تعلم عدد من القواعد المعينة . مثال ذلك أن الطفــل قــد يتعلم أن الكلمات التى تقع فى بداية الجملة تتشابه الى حد ما اذ هى تشير عادة الى أشياء مادية (مثل : الكلب قادم ، الحليب ساخن) . ومن خــلال التعرض المتكرر للغة يكتسب الطفل على نحو لا نستطيع تفسيره تماما ، طائفة من القواعد الضمنية التى تهديه أثناء قيامه بالكلام . بحيث يبدو وكأنه قد تعلم أن الجملة الاخبارية (لا الانشائية أو الاستفهامية) لابد وأن تقع فيها الكلمة التى ترمز الى شىء فى البداية . وهكذا يتمكن الطفل من أن يصنع جملة لم يكن قد سمعها من قبل (من قبيل الطائرة تحطمت) لأنه يستطيع تطبيق هذه القاعدة عند بناء الجمل الجديدة .

والخلاصة أن مبادىء التعلم تشير الى أنه اذا كان الكلام يكتسب قيمة اثابية لأن شخصا من الذين يرعون الطفل ينطق به ، ولأنه يعين الطفــل على تحصيل الأهداف المطلوبة بدرجة أكبر من الكفاية (كما يحدث عند طلب الطعام أو اللعبة) ، فان الميل الى تعلم القوالب اللغوية عند الكبار سوف يزداد قوة وقوة . على أنه وان كانت هذه المبادىء تعين على شرح جانب من تعلم اللغة ، الا أنه لا يزال هناك قدر كبير مما لا نفهمه . مثال ذلك ، أنه يحدث أحيانا وبدرجة غير نادرة أن ينطق الطفل لأول مرة بكلمة معقدة نطقا صحيحا من حيث المضمون وترتيبها النحوى ومخارج الحروف ، ومن غير أن يكون قد تدرب عليها تدريبا كثيرا يقوم الكبار أثناءه بتصحيح أخطائه . صحيح أننا قد نفترض أن تكون هذه الظاهرة نتيجة لمران غير ظاهر ، الا أن اثبات صحة مثل هذا الافتراض أمر فى غاية الصعوبة . والمثال الثانى أن طفل الثالثة من العمر قد ينطق أحيانا بجمل أو تعبيرات

معقدة لم يكن قد سمعها أو نطق بها من قبل . أى أنه يستطيع أن يمزج بين الكلمات المألوفة فى عبارة جديدة معقدة . فهذه ظاهرات لا يمكن تفسيرها بسهولة بما لدينا من مبادىء التعلم الحالية ، ظاهرات تحتاج الى تفصيل للنظرية القائمة أو الى مبادىء جديدة حتى يمكن تفسيرها .

الفروق الجمعية فى النمو اللغوى :

الفروق الجنسية : خلال مرحلة الرضاعة ، البنات يتفوقن على الأولاد فى كل جوانب اللغة : بداية الكلام ، عدد المفردات اللغوية ، طول الجمل ودرجتها من التعقيد ، وسهولة فهم الكلام ، وعدد الأنماط الصوتية المستخدمة (phonemes) (41, 48, 49) لكن هذه الفروق الجنسية يقل وضوحها وبروزها كلما تقدم العمر . مثال ذلك أننا لا نجد البنات متفوقات بانتظام على الأولاد فى المهارات اللغوية ، ولو أنهن يظهرن درجة أكبر من النضج فى النطق من الأولاد؛ أعنى أن نطقهن للكلمات يقارب الى درجة أكبر نطق الكبار لها (85).

الفروق بين الطبقات الاجتماعية :

أغلب الظن أن الطبقات الاجتماعية العليا والوسطى أكثر من الطبقات الاجتماعية الدنيا من حيث تقديرها واثابتها للتحصيل اللغوى . ولذلك نستطيع أن نتنبأ بأن أطفال الطبقة الاجتماعية العليا يكونون أسرع من أطفال الطبقة الدنيا من حيث التقدم فى اللغة كما أنهم يصلون الى مستويات أعلى من التحصيل اللغوى والواقع أن النتائج الميسورة تؤيد هذا التنبؤ . فمن ذلك أن باحثا تبين له أن الرضع ممن لم يتموا السنة الأولى من العمر وممن ينتمون الى أسر رجال الأعمال وأصحاب المهن الراقية تصدر عنهم أنماط صوتية أكثر من الأطفال الذين ينتمون الى أسر الطبقات العاملة (47). كذلك بينت دراسة أخرى أن الأطفال المتأخرين ينتمون فى العادة الى أسر أقل حظا من الثقافة والتعليم وأسر أقل فى المستوى المهنى من أسر الأطفال الذين يتكلمون عند بلوغ السن السوية (8) وهناك دراسة أخرى لأطفال أكبر سنا كانوا فيما بين الثالثة والثامنة تبين بوضوح أن الأطفال الذين ينتمون الى أسر من طبقات اجتماعية دنيا يكون أداؤهم فى طائفة متنوعة من الأعمال اللغوية (مثل طول الجمل ، محصول الفرد من المفردات اللغوية) أدنى من أداء الأطفال الذين ينتمون الى أسر الطبقات الاجتماعية المتوسطة والعليا (85) .

النمو العقلي العام :

يتقدم الطفل بخطوات واسعة فى قدرته على أن يسلك سلوكا تكيفيا (أو ذكيا) خلال السنتين الأوليين من الحياة تقدما مرجعه الى النضج والتعلم وما يحدث بين النضج والتعلم من تفاعل . وقد وصفنا فى الفصل الرابع من هذا الكتاب المراحل التى ذهب بياجيه الى أن الطفل يمر بها من حيث ذكائه الحسى الحركى . ونقول ان التآزرات الادراكية ـ الحركية عند الطفل فى خلال السنة الثانية من الحياة تكون ـ بحسب رأى بياجيه ـ ذات طبيعة أقرب الى أن تكون مقصودة ، كما أنه تبزغ فى هذه السن أمارات على السلوك من نوع حل المشكلات ، وأن الطفل يبدأ فى التفكير بالرموز (71).

وفى خلال السنة الثانية ، يبدأ الطفل تعلم العناصر الأولية للسلوك العقلى اذ هو يبدأ تعلم الرموز اللغوية التى تقوم مقام الأشياء . فلو أن الأم قدمت للطفل شيئا غريب الشكل وقالت « هاك بعض الحلوى » ، لاستجاب الطفل للرمز اللغوى الذى ربطته الأم بهذا الشىء ولكان من المحتمل أن يدفع بقطعة الحلوى فى فمه . على حين أن الطفل الذى لا تزيد سنه على العشرة شهور لا يستجيب لمثل هذا الموقف الا بأن يعبث بأصابعه فى الشىء ولكان احتمال القائه بهذا الشىء الى الأرض مساويا لاحتمال تناوله له . وبالاختصار نقول ان طبيعة الحياة العقلية للطفل تتعرض لتغير هام عند منتهى السنة الثانية تقريبا . فهو يبدأ يستجيب للأشياء على أساس ما يطلق عليها من أسماء بدلا من أن يستجيب لها على أساس خصائصها المادية . من ذلك اننا نجد أن الطفل فى الشهر السادس من عمره تستوى عنده كرة البنج بنج وقطعة الحلوى كروية الشكل من حيث ان كلا منهما شىء كروى صغير يمكن تناوله والامساك به ، على حين أننا نجد هذين الشيئين يثير كل منهما استجابة مختلفة عند طفل السنة الثانية بسبب الاختلاف بين الرمزين اللغويين اللذين يطلقان عليهما .

ولعل بزوغ التفكير الرمزى خلال السنة الثانية أن يكون أهم تغير ونمو يطرأ على الوظيفة العقلية عند الطفل بسبب أن أوجه النشاط المعقدة من قبيل الاستدلال والتذكر وفهم اللغة تتضمن كلها استخدام الرموز .

اختبارات ذكاء الرضع :

هناك عدد من المقاييس التى صممت لتقدير ذكاء الرضع ، مثل
California Preschool Mental Scale,
Cattell Intelligence Scale for Infants and Young Children,

Merrill-Palmer Scale,
Minnesota Preschool Scale,
and the Gesell Developmental Schedules

لكن هذه الاختبارات تمس وظائف ومهارات تختلف اختلافا كبيرا عن تلك التى توجه اليها اختبارات الذكاء التى تعطى للأطفال فى مرحلة ما قبل المدرسة الابتدائية وفى مرحلة المدرسة الابتدائية . ذلك ان اختبارات الذكاء فى هذه المراحل التالية تنتشر فيها نسبة كبيرة من البنود التى تتناول التفكير المجرد والاستدلال والتذكر .

« اننا لا نستطيع اختبار طفل فى السنة الأولى من عمره فى التفكير المجرد ؛ بل اننا لا نستطيع حتى أن نعرف أن كان الطفل يقوم بالتفكير المجرد فى هذه السن ، كذلك لا نستطيع اختبار طفل الثالثة من العمر فى الاستدلال المعقد لأنه لا يكون عند هذه السن قد نمت عنده القدرة على الاحتفاظ بانتباهه لفترة طويلة ولا فهم التعليمات من أجل محاولة حل المشكلة . ذلك أن الباحثين ركزوا جهودهم فى هذه الجوانب من السلوك التى يمكن تحديدها تحديدا موضوعيا عند الطفل الصغير (18, 167) »

لهذا السبب نجد أن معظم اختبارات الذكاء التى وضعت للرضع تتألف فى أساسها من أعمال حسية حركية .

وقد أرادت نانسى بيلى (5,6) دراسة النمو العقلى خلال السنوات الثلاثة الأولى فجمعت ١٨٥ بندا مأخوذة من عدد من مقاييس ذكاء الرضع واسعة الانتشار . واعتمدت فى ذلك اعتمادا كبيرا على جداول نمو جيزل وآمانرودا التى تقيس أربع نواح رئيسية هى :

السلوك الحركى ، و « الذكاء التكيفى » ، والسلوك اللغوى ، والسلوك الشخصى الاجتماعى . وتتضمن سلاسل بيلى العقلية اختبارات للقدرة على التكيف أو التعلم واختبارات لحدة الحواس ودقة التآزرات الحركية (اليدوية) . (6,90) وفيما يلى قائمة مأخوذة من مقياس بيلى لتوضيح أنواع البنود المستخدمة فى اختبارات الرضع . والأرقام بين الأقواس تشير الى وضع البنود (بالشهور) من حيث العمر .

ينطق بكلمتين (١٢ر٩) .
يحدث من تلقاء نفسه اثرا بالقلم على الورقة (١٣ر٢) .
يبنى برجا من مكعبين (١٣ر٥)
يلقى بالكرة (١٥ر٨)
يبنى برجا من ثلاثة مكعبات (١٦ر٣)

يضع الغطاء على الصندوق (٥ر١٧)
يضع المسامير الخشبية فى ثقوبها فى ٣٨، ثانية (٢ر١٨)
يدير مقبض الباب (٠ر٢٠).
يبنى برجا من ستة مكعبات (٣ر٢١)
يشير الى خمس صور (١ر٢٣) .

وتعتمد الدرجة التى تقدر للطفل على أساس أدائه فى هذه البنود .

وفى الدراسة التتبعية التى قامت بها بيلى تم اختبار الأطفال على فترات ابتداء من مرحلة الرضاعة المبكرة . كما أنها استخدمت خلال السنوات الثلاث الأولى مقياسها الذى يتألف من ١٨٥ بندا ، على حين أنها استخدمت عند سن السادسة والسابعة اختبار ستانفورد بينيه . وقد تبين أن معاملات الارتباط بين الدرجات فى اختبارات الرضع والدرجات فى الاختبارات التالية معاملات ليست لها دلالة احصائية . ولذلك فقد انتهت الباحثة الى أن « الدرجات التى نحصل عليها قبل سن ١٨ شهرا لا جدوى لها على الاطلاق فى التنبؤ بقدرات الطفل حين يصل الى سن الدراسة الابتدائية ». (6,100).

أضف الى ذلك أن أداء الطفل فى الاختبارات التى تعطى عند سن ٢٢ شهرا لا تنبىء الا بقدر تافه بمدى نجاح الطفل عند بلوغه سن السادسة أو السابعة فى اختبار ستانفورد بينيه (44). وهذه النتائج تؤكد صعوبة التنبؤ الدقيق بقدرة الطفل مستقبلا فى الاختبارات العقلية من قبل أن يبلغ السنتين من عمره .

على أن هذه المقاييس وان كانت ذات قيمة تنبؤية ضئيلة بالنسبة للناس جميعا ، الا أنها قد تساعدنا فى التعرف على حالات التأخر الخطير فى النواحى الحسية الحركية وفى النواحى اللغوية. وقد استنتج اسكالونا (Escalona) على أساس من خبرته الاكلينيكية الواسعة أن هذه الاختبارات « يمكن أن تنجح فى الكشف عن الانحراف العقلى فى سن مبكرة جدا ، ويكون ذلك فى أغلب الأحيان من قبل أن يتكشف الاختلال بواسطة الفحوص الطبية أو العصبية » (29,120).

التطبيع الاجتماعى والتدريب على التخلص من الفضلات

السنة الثانية من الحياة هى فى العادة — وكما لاحظنا من قبل — السن التى يبدأ عندها معظم الآباء فى فرض أمور رئيسية من متطلبات التطبيع الاجتماعى على الطفل . فهم يبدأون فى فرض القيود على أوجه

النشاط التى يجدها الطفل سارة ممتعة ، ويطالبونه بكف بعض أنواع السلوك التى يستمتع بها . وهكذا نجد الطفل يطلب اليه الكف عن احداث الضجة والضوضاء عند تناول الغذاء ، والكف عن العبث بطعامه ، والكف عن القفز على سريره ، وأن يؤخر نفض فضوله حتى يصل الى المكان المناسب . صحيح أن من الآباء من يؤخر القيام بالتطبيع الاجتماعى بصفة منتظمة الى السنة الثالثة ، الا أن الغالبية العظمى منهم تبدأ عملية التدريب على التخلص من الفضلات والنظافة والحيلولة دون نوبات الغضب والنشاط التخريبى والتجول غير المقيد حين يكون الطفل بين الشهر الثانى عشر والشهر الثامن عشر من عمره . لكن المشكلة مع ذلك هى أن استطلاع الخزانات والعبث بالأصابع فى مزهريات الخزف الغالية والتبول التلقائى كلها عمليات مرضية بطبيعتها للطفل . ولذلك نجد أن الأبوين حين يطالبان الطفل بأن يؤجل أو يعطل هذه الانواع من السلوك يخلقان المصادر الرئيسية للاحتكاك بينهما وبين الطفل بحيث ان دور الأم بالنسبة للطفل يبدأ يتغير عندئذ .

أعنى أن الأم حين تبدأ تدريب طفلها على طريقة معينة للتخلص من فضلاته تصبح له بمثابة « المدرس » الذى يتوقع منه أن يتصف بشىء من الاستقلال والمسئولية عن رعاية نفسه .

وهى أثناء تدريبها له على التغذى تقوم بدور المعين الذى يمنح ويزود ويحمل الاشياء اليه . على حين انها أثناء تدريبها له على التخلص من الفضلات تقوم بدور مختلف تماما . فهى لا تقوم عنه بشىء ، وانما تقوم بعمل شىء له . والطفل لا يكون فى بادىء الأمر ذا رغبة فى استخدام الوعاء بحيث أن وضع أمه له فوق الوعاء لا يكون من قبيل الاثابة كما هو الحال عند تقديمها الطعام له . ولهذا فانه لا يتعلم الا بالتدريج أن يرغب فى اكتساب عادات النظافة المقبولة ، كما أن هذه الرغبة لا تتحقق الا عند انتهاء عملية التدريب من جانب الأم ، ولا تكون قائمة حين تكون الأم بصدد التعليم . ولهذا نجد التدريب على عادات الاخراج عملا لا يشبع حاجة أو يرضى دافعا مبدئيا ، وأنه لا يزيد على أن يكون قيدا للسلوك ونوعا من الاحباط الهين اذا كانت الطريقة حسنة والاحباط العنيف اذا كان أسلوب التدريب سيئا (78,187).

ان الطفل الذى كان المستقبل لكل الطيبات فى المنزل يواجه الآن تغيرا بارزا فى بيئته . فهو الآن يطلب اليه أن يعطى بعد ان كان هو الذى يأخذ . وهو الآن يطلب اليه أن يساعد ويسهم بعد أن كان كل من عداه يساعده

وهو الآن يطالب أن يتحمل شيئا من المسئولية بازاء نفسه بعد أن كان يشغل موضع غير المسئول (27,44).

ولعل من أسباب صعوبة التدريب على التخلص من الفضلات أنه يطلب الى الطفل السيطرة الارادية على عملية كانت تبدو فى بادىء الأمر فعلا منعكسا غير ارادى . ذلك أنه فى « البداية كانت تحدث توترات قوية حين تصبح المثانة والأمعاء ممتلئة ، ثم تنفرج بصفة أوتوماتيكية العضلات القابضة فى المثانة والمستقيم ، انفراجا تنطرد بسببه الفضلات من بول أو براز .

«ولا بد لمواجهة المقتضيات الحضارية من أن يعاد ترتيب هذا التسلسل . ولابد من أن يضعف الارتباط بين تنبيهات الأمعاء واستجابة الطرد . ولابد للطفل من أن يتعلم الا يستجيب بالطرد لمجرد التنبيه الصادر عن المثانة وحده . وانما عليه أن يحشر بعض الاستجابات الأخرى في التسلسل . عليه أن يتعلم أولا أن ينادى والديه . ثم عليه أن يتعلم فيما بعد أن يحشر استجابات المشى وفك الأزرار والجلوس على المقعد وهو لا يزال يقمع استجابة الطرد الملحة . بحيث نجد فى النهاية أن نمطا جديدا أو تشكيلة جديدة من الأمارات — هى تنبيهات الأمعاء والأمارات الصادرة عن الغرفة المناسبة والاحساس بالتخلص من قيود الملابس والضغط الذى يحدثه المقعد على أفخاذ الطفل — هى وحدها التى يمكن أن تؤدى الى استجابة الطرد من غير قلق أو تهيب .

وبالاختصار نجد أن هذه الاستجابة لا تحدث بمجرد وجود الدافع الأولى الملح وانما هى تحدث لتشكيلة المثيرات المعقدة التى وصفناها . بحيث اننا لو استطعنا أن نجعل الطفل يقوم بالاستجابات المختلفة ترتيبا صحيحا ، لترتب على ذلك أن يؤدى التخفف من التوتر الناتج من التبرز الى تدعيم حدوث الاستجابات لتشكيله المثيرات التى عددناها . ولذلك فان المشكلة الحقة هى فى أن نجعل الطفل يقمع استجابة الطرد البدائية الساذجة وأن يحشر فى سلسلة الاستجابات عدة حلقات جديدة من قبل عملية الطرد (26,137).

التدريب على التخلص من الفضلات بوصفه موقفا تعلميا

لما كانت السيطرة على المثانة والأمعاء أمرا لابد من اكتسابه ، فاننا نجد أن بوسع نظرية التعلم تزويدنا بتفسير لهذه العملية . وعلى أساس هذه النظرية نستطيع أن نتنبأ بوسائل التدريب الفعالة وغير الفعالة كما

يمكننا التنبؤ بالنتائج المباشرة والبعيدة التى يمكن أن تترتب على مختلف أساليب التدريب .

والواقع أن هناك أربعة أسباب على الأقل تجعل الطفل يكتسب بالتدريب ألوان السلوك الخاصة بالكبار والتى تتعلق بكف نازع طبيعى قوى . فقد يرغب الطفل فى أن « يكون شبيها » بوالديه ولذلك يكتسب سلوكهم . وهذه عملية تتضمن التقمص أو التوحد وسنقوم بمناقشتها فى أحد الفصول التالية . لكن الرغبة فى تقمص أحد الوالدين أو التوحد معه لا تقوى الا بعد أن يبلغ الطفل الرابعة من عمره على الأرجح ، ونحن نعلم أن أكثر الآباء لا يميلون الى تأجيل عملية التدريب الى هذا الحد .

أو قد يعمد الطفل الى تقليد تصرفات والديه ، كما يفعل حين يعبث بغليون والده ، أو بصبغ الشفاه الخاص بوالدته . لكن التقليد لا يمكن أن يقع الا بعد أن تتاح للطفل فرصة الاطلاع على تصرفات الشخص الراشد الذى سيقوم بتقليده . ولما كان كف الدافع الى التخلص أمرا غير واضح أو ظاهر ولا يتيسر للطفل الاطلاع عليه ، ولما كان أكثر الآباء يسدون أبواب الحمام ، نقول ان الطفل لا يتاح له فى العادة الاطلاع على نموذج واضح ليقوم بتقليده من بعد ذلك .

والأمر الثالث أن الطفل قد يتعلم كف الاستجابة لأنه يلقى — فى كل مرة ينجح فى كف دافعه للاخراج — شيئا من الاثابة من الوالدين . والواقع أنه من الممكن من الناحية النظرية أن يتدرب الطفل خلال الاثابة المنتظمة على السلوك الصحيح (أعنى قضاء الحاجة فى الحمام) . لكننا مع ذلك نجد أن كثيرا من الآباء يصعب عليهم الامتناع عن معاقبة الطفل باللفظ أو الفعل حين يخالف .

ولذلك نجد أنه فى معظم الحالات يكون هناك أمر رابع متضمن فى عملية التدريب — هو دافع القلق . ونعنى بذلك أن الطفل يتعلم كف الاخراج المباشر بسبب قلقه من العقاب المحتمل أو الحرمان من حب الأبوين ان هو لم يقم بكف استجابة التخلص المباشر .

ولما كان معظم الآباء فى الحضارة الامريكية يتوقعون من الطفل أن يتم تدريبه ببلوغه الثالثة من العمر ، فانهم يضطرون الى الالتجاء الى العمليتين الأخيرتين ونعنى بهما مكافأة الطفل على الاستجابة الناجحة ومعاقبته على الأخطاء . ولذلك نجد أن شيئا من القلق يصبح فى أكثر الأحيان مرتبطا بالدافع الى التبول أو التبرز . وهذا القلق من شأنه أن يدفع الطفل

الى نداء والديه والهـرولة الى الحمام والشروع فى كل أنواع السـلوك المتضمنة فى عمليات التدريب .

والأبوان حين يقومان بمراقبة الطفل لملاحظة ما قد يشير الى أنه بحاجة الى التبول أو التبرز ، ثم باصطحابه مباشرة الى الحمام ، يتيحان لأنفسهما فى الواقع فرصة اثابة الطفل على أن قام باستخدام الحمام . ولو أن هذا تكرر بدرجة كافية ، لترتب على هذا أن تقوى الارتباطات بين نمط الأمارات الداخليـة (من توترات فى الأمعـاء والمثانة) والأمارات الخارجية (الحمام) وبين استجابات الاخراج من ناحية أخرى . وهذا يجعل من المحتمل فى المناسبات المقبلة أن يمتنع الطفل عن الاخراج حتى يصل الى الحمام . ولو أن الطفل كان قادرا على الكلام أو التعبير بالاشارة عن حاجاته لأصبحت عملية التعلم أكثر سهولة .

وقد رأينا من قبل أن الاستجابات تزداد ميلا الى القوة اذا هى أثيبت اثابة عظيمة . لذلك يمكننا أن نتنبأ بأن الأم التى سبق لها أن أقامت صلات وثيقة بينها وبين طفلها تواجه صعوبات أقل من غيرها فى تدريب طفلها ، ما دام رضاها قد أصبح نوعا من الاثابة الهامة بالنسبة له .

بل ان هذا يبدو معقولا حين ننظر الى التدريب على ضبط عادات الاخراج — أو أى تدريب فى الواقع — بوصفه عملية « مقايضـة » بين الطفل وأبويه . فالأم تطلب الى الطفل أن يتخلى عن استجابة هو يستمتع بها . وهى فى مقابل ذلك لابد وأن تقدم شيئا ذا قيمة . فان كانت الأم من النوع الذى يحب طفله ويحنو عليه كانت المقايضـة عادلة وأصبح الطفل راغبا فى أن ينزل عن التخلص من فضلاته على صورة فعل منعكس، ما دام أنه يظل يحصل على المودة التى يحتاجها ويستمتع بها . أما ان كانت الأم لا تحنو ولا ترعى ، وجدنا الطفل لا يحصل على اثابة كافية جزاء ما يقوم به من كف أو تعطيل للأفعال التى تراها الأم « سيئة » . ثم ان الأم اذا التجأت فى هذا الموقف الأخير الى العقاب البدنى من أجل ان تحقق عملية التدريب ، أصبح من المحتمل أن يعدها الطفل شيئاً ينبغى الخوف منه وتجنبه .

نتائج التدريب المفرط فى القسوة :

تؤكد نظرية التحليل النفسى الأهمية النفسية لعملية التدريب على ضبط عادات الاخراج ، وتنظر الى هذه الفترة على أنها المرحلة الشرجية من النمو ، فى مقابل المرحلة الفمية فى السنة الأولى (27). والنظـرية تذهب الى أن التدريب المفرط فى القسوة والايلام يحدث قلقا شديدا عند

الطفل ومشـاعر العدوان نحو الأبوين واستعـدادا لظهور عدة أعراض مرضية (أى أنواعا من سوء التوافق) فى الطفولة المتأخرة والمراهقة .

كذلك يمكن استخدام نظرية التعلم فى التنبؤ بما قد يترتب من نتائج القسوة المفرطة فى التدريب (أعنى التدريب الذى يتضمن درجات مفرطة من العقاب) . وهذه النتائج يمكن أن تصنف الى أربعة أنواع غير مرغوب فيها هى :

الادراك السلبى للأم ، نشأة أعراض سلوكية تدل على سوء التوافق ، والقلق من النواحى الجنسية ، وادراك الذات ادراكا سلبيا .

الادراك السلبى للأم :

تنص نظـرية التعلم على أن كل المثيرات التى ترتبط بالألم تصطبغ بالقلق . ولهذا فان الأم شديدة العقاب قد تكتسب قيمة سلبية أو مثيرة للقلق ، على أساس أنها أصبحت مصدرا للألم والخوف عند الطفل . وقد تكون خبرة التدرب على ضبط عملية الاخراج بالنسبة لبعض الأطفـال المرة الأولى التى يرتبط فيها القلق الشديد بالأم . أما ان كانت الأم قد التزمت الحنان والحنو خلال السنة الأولى من الحياة ترتب على ذلك أن تصبح لها قيمة ايجابية قد تكفى لتعـادل بعض المشاعر السلبية التى أحدثتها عملية التطبيع الاجتماعى وما تفرضه من مطالب على الطفل ومن غير أن يترتب على ذلك تغير ملحوظ فى نظرة الطفـل الى الأم . وأما ان كانت الأم قد التزمت البرود ونبـذ الطفـل ، ازداد احتمال أن يؤدى أسلوبها الصارم فى تعويد الطفل على ضبط الاخراج الى آثار ضارة بالطفل والى قيام المشاعر السلبية عنده نحوها (77).

ظهور السلوك الدال على سوء التوفق :

التبكير بتعويد الطفل على ضبط الاخراج قد يؤدى الى التمرد على التدريب . وملاحظة الأبوين والطفل خلال هذه المرحلة تشير الى أنه اذا تضمنت عملية التدريب عقابا شديدا وقيودا صارمة ، كان من المحتمل أن يصبح الطفل عدوانيا (hostile) تجاه الوالدين . وفى بعض الحالات قد يتوجه السلوك العدوانى نحو الشخص القـائم بالتدريب . وهـذه الاستجابات العدوانية لا تكون من قبيل نوبات الغيظ غير الموجهة نحـو هدف معين الصادرة من طفل فى شهره الثامن ، وانما تكون هجوما موجها نحو شخص محدد . واذا بالطفل يصرخ أو يعض أو يرفس أو يقوم بهجوم لفظى على الأبوين ان كانت اللغة فى ميسوره . أما أسـاليب التعبير عن

العدوانية التى هى أقل من ذلك صراحة ومباشرة فتتضمن المقاومة الجادة لعملية التدريب ذاتها . واذا كان الطفل يستطيع خلال السنة الأولى من الحياة أن يظهر مقاومته للتغذية بأن يدفع الطعام بعيدا عنه أو بأن يطبق فمه من دون الطعام ، فانه يستطيع خلال عملية التدريب اظهار مقاومته واستياءه من الوالدين برفض الاخراج حين يقيمونه على المكان المخصص لذلك . وكثيرا ما يحدث أن تجلس الأم مع طفلها نصف ساعة ، ثم يضيق ذرعها فترفعه عن مجلسه ولا تكاد تبعد به حتى يعمد الى التبول أو التبرز . فالطفل يستطيع اذن عن طريق مضايقة أمه أن يجد الاشباع لدوافعه العدوانية . والأم التى تظهر الشيء الكثير من الضيق والتبرم فى مثل هذه المواقف تزود الطفل بهدف سهل يصوب نحوه دوافعه العدوانية وكأنها فى الواقع تثيب سلوك المقاومة من جانبه .

والتدريب القاسى لا يؤدى الى نشأة العدوان نحو الأم فحسب ، بل وكذلك الى القابلية للتهيج عند الطفل والى انتكاسات مؤقتة فى ضبط وظائف الأمعاء والمثانة (77) . اضف الى ذلك أن بعض هذه الأنواع من السلوك قد تستمر الى مرحلة الطفولة المتأخرة . وقد أجريت دراسة لمجموعة كبيرة من الأطفال الأسوياء « تبين منها أن أنماط البوال (تبليل الفراش) التى تستمر فترة طويلة تقع فى معظم الأحوال بين الأولاد الذين كان معدل نضجهم بطيئا ، من الناحية الفيزيولوجية والعقلية ، **والذين بدأت** أمهاتهم النشيطات تدريبهم عند لحظة مبكرة جدا من حيث مستوى النضج بحيث يتعذر تحقيق النجاح فى التدريب » (57,84).

ولابد للقارىء هنا من أن يدرك أن ابتداء التدريب فى زمن مبكر (أعنى فيما بين الشهر السادس أو الثامن) لا ينبغى بالضرورة أن يقوم على العقاب الشديد واثارة القلق ، اذا كانت الأم من النوع الذى يصطنع الصبر ولا يضيق ذرعا بالحوادث . لكننا مع ذلك نجد فى واقع الأمر أن كثيرا من الأمهات اللائى يبدأن التدريب فى زمن مبكر يفعلن ذلك لأنهن يضقن ذرعا بالملابس المتسخة . والاحتمال كبير أن هؤلاء الأمهات يقمن بعقاب الطفل على ما يرتكبه من الحوادث ولذلك فاننا نجد أن التدريب المبكر بالنسبة لهذه المجموعة من الأطفال يكون فى العادة تدريبا قاسيا شديدا .

كذلك تشير دراسة أجريت لعدد من الأطفال المشكلين بلغ ٢١٣ طفلا تراوحت أعمارهم بين سنة وثلاث عشرة سنة أن التدريب المبكر أو القاسى قد يؤثر كذلك تأثيرا سيئا على توافق الطفل فى المدى الطويل (45,46) وكان الأطفال فى هذه الدراسة قد وجهوا الى عيادة لتوجيه الأطفال بعد

أن ظهرت عليهم أعراض من قبيل : انحرافات سلوكية ، اختلالات حركية (كثرة التململ وعدم الاستقرار ، اللزمات العصبية ، اللعب بأعضاء الجسم واختلالات كلامية) أعراض بدنية ذات أصل وظيفى ، وأعراض انفعالية مثل الخوف المرضى من الفشل فى المدرسة على الرغم من التمتع بقدر كاف من الذكاء . وقد بين التحليل الذى أجرى لتواريخ حالات هؤلاء الأطفال أن عملية التدريب على ضبط الاخراج فيما يزيد على نصف عدد الأطفال قد بدىء بها فى وقت مبكر بدرجة زائدة عن الحد ، أو قد تمت فى وقت مبكر بدرجة زائدة ، أو قد أجريت باستخدام وسائل القهر والاجبار (بالافراط فى اشعار الطفل بالخزى أو باللبوس (suppositories) أو باتباع جدول اخراج صارم ، أو بالاكثار من وضع الطفل فى المكان المقبول لقضاء الحاجة الى درجة زائدة عن الحد) . وتبين كذلك أن الغالبية العظمى (٦٣٪) من الأطفال الذين دربوا فى وقت مبكر أو بالارغام والاجبار قد استجابوا لذلك مباشرة بواحد أو أكثر من أعراض التعاسة الانفعالية التالية : الاستمرار فى تبليل الفراش ، الخوف من المراحيض ، التحدى ، الغضب ، كراهية التبول ، دوام البلل ، الاتساخ ، الانشغال المفرط بالنظافة . كما أن ثمانية وخمسين بالمائة من الأطفال كانوا لا يزالون يبللون الفراش (يعانون من البوال أو التبول اللاارادى) بعد أن بلغوا السنة الثالثة من العمر .

لكنه لم تكن هناك لسوء الحظ مجموعة ضابطة مقابلة تتألف من الأطفال الأسوياء الذين يمكن أن نقارن بينهم وبين الأطفال المشكلين فى هذه الدراسة . ولذلك فانه وان بدت نسبة انتشار التدريب القسرى فى تاريخ الأطفال غير المتوافقين عالية ، الا أنه لا يمكن الاطمئنان الى أن هذا العامل فى ذاته عامل هام فى تحديد اضطراب الشخصية . وان كانت النتائج تشير مع ذلك الى أن أساليب التدريب القاسى تتبعها غالبا بعض الاضطرابات الانفعالية المؤقتة ومظاهر السلوك المتكل . ولعله من المحتمل أن استجابات سوء التوافق القاسية ان بدأت فانها قد تدوم وتبقى لفترة زمنية طويلة .

ومن دراسة أخرى تبين أن الأطفال الذين تعرضوا للتدريب القاسى على ضبط الاخراج يميلون الى شدة القهار (compulsion) والعدوانية والامتلاء بالخوف فى الطفولة المتأخرة (92). كما تشير البيانات الاكلينيكية المستمدة من دراسة أخرى أن الأطفال الذين تم تدريبهم فى سن مبكرة الى حد زائد تظهر عليهم دلائل السلوك المتزمت وخصائص القهار الطفيف (24). كذلك قدم بعض الباحثين الآخرين الدليل الذى يدعم الفرض القائل بأن التدريب القاسى على ضبط الاخراج مرتبط بالعدوان الشديد

عند الأولاد (78) وبالخلفة (وهى مزيج من اثبات الذات ومقاومة الضغوط) (57).

وقد سبق أن أشــار دولارد وميللر (26) الى أن الجبن المفــرط والافراط فى الانصياع والمسايرة قد ينشآن عن التــدريب على ضبط الاخراج الذى يصل الى حد لا مبرر له من القسوة . أن الطفل اذا عوقب عقابا منكررا بدرجة زائدة ، أخذ يشعر بأنه لا يأمن على نفسه الا اذا اقتصر على الاستجابة التى يعلم علم اليقين أنها صحيحة (أى الاستجابة التى تساير ما يتوقعه منه والداه) أى أنه قد يتحول الى طفل جبــان حذر ، يكف نفسه ، يخشى أن يستجيب استجابة لا تكون على التحديد من نوع الاستجابات التى يرضى عنها والداه .

أمثال هذه النتائج والأقوال النظرية اذن توحى بأن التدريب القاسى على ضبط الاخراج قد تكون له آثار غير سعيدة بالنسبة للطفل . ولكنها مع ذلك لا تبين لنا وجود علاقة ثابتة غير متغيرة بين هذا الأسلوب بالذات وهذا العرض على التحديد . والظاهر أن أساليب التدريب على ضبط الاخراج تشبه أساليب التغذية من حيث انها ليست ذات أهمية قصوى فى ذاتها وأنها قد تكون ذات أهمية من حيث اتصالها الوثيق بالعــلاقة بين الوالدين والأبناء . والواقع أن التدريب على ضبط الاخراج — كما بينا من قبل — موقف من مواقف التعلم قد تسوء فيه صلة الأم بالطفل الأمر الذى يترتب عليه تعطيل التوافق الانفعالى والاجتماعى الصحيح عند الطفل فى المستقبل .

التدريب على ضبط الاخراج والقيام بالوظيفة الجنسية :

ومن النتائج المحتملة كذلك للتدريب القاسى على ضبط الاخــراج ما يتصل بقيام الفرد بالوظيفة الجنسية . ذلك أن الطفل فى الثانية من عمــره لا يميز بوضوح بين عملية الاخراج وأعضــاء الاخراج ومنتجات الاخراج . أعنى انه قد يميل الى استخدام نفس الكلمات فى الحديث عن هذه المفاهيم الثــلاثة . فانه بحسب مبدأ التعميم القائم على وجــود استجابة متوسطة ، mediated generalization قد ينتشر القلق المرتبط باستجابات الاخراج ونفض الفضول نتيجة للتدريب ليعم أعضاء الاخراج (أى الأعضاء التناسلية) وان ما نجده من تقارب مادى بين الأعضــاء التناسلية ، وقناة البول ، والشرج ليجعل من السهل أن تعمم استجابات القلق من الاخراج لتشمل الوظيفة الجنسية . « وبعبارة أخرى نقول ان جزءا من الانفعال التى يتولد عند هذه الفترة حول وظائف الأمعاء والمثانة

ينتشر ليشمل النواحي الجنسية ، لأن الأعضاء الجنسية هي نفسها أعضاء الاخراج » (27,46). ولو أن أنواع القلق المرتبطة بالأعضاء الجنسية استمرت ودامت ، لجاز أن يتعرض الفرد لبعض الصعوبات في أن يتوافق توافقا جنسيا ناضجا في مرحلة المراهقة والرشد . وهكذا نجد أن من بين أسس القلق المتصل بالجنس في مرحلة الرشد ما قد ينشأ خلال فترة التدريب على ضبط الاخراج .

وقد سبق أن قرر سيرز وماكوبى وليفن Sears, Maccoby & Levin أنهم وجدوا « صعوبة عند مقابلة الأمهات في أن يفصلوا بين موضوع التدريب على الجنس والتدريب على ضبط الاخراج . كانت الأسئلة منفصلة متمايزة ، لكن اجابات الأمهات لم تكن كذلك . كنا حين نناقش معايير الاحتشام (وما يتصل منها بالجنس والتعرى) تقوم الأمهات بوصف ما يبذلن من مجهودات في تعويد أطفالهن على الا يبولون في الخلاء » (77,107-8) والظاهر أن هناك صلة وثيقة في أذهان كثير من الأمهات بين التبول والاخراج من ناحية وبين الكشف عن الأعضاء التناسلية والتدريب على الاحتشام الجنسي من ناحية أخرى . ولذلك فليس من العجيب أن يكون القلق المرتبط بناحية من هاتين الناحيتين بحيث يدعم ويؤكد القلق المرتبط بالناحية الأخرى ، وأن يصبح كلا النوعين من أوجه النشاط مصدرا من مصادر التوتر .

التدريب على ضبط عملية الاخراج ومفهوم المرء عن نفسه :

من النتائج البعيدة المحتملة التي قد تترتب على التدريب القاسي على ضبط الاخراج ما يتصل بنشأة بعض المشاعر عند الطفل حول نفسه . ذلك أن الطفل في الثانية من عمره يصعب عليه التمييز بين استجابة والديه له بسبب قلة حرصه على النظافة وبين استجاباتهم له بوصفه فردا . أعني أنه قد يفسر استياءهم من عدم قدرته على ضبط وظيفة أمعائه على أنه استياء أو ازدراء لشخصه . ولما كانت استجابات الأبوين نحو الطفل هي الى حد كبير مصادر اتجاهاته نحو نفسه ، كان من المحتمل أن يدفعه هذا الى أن يظن بنفسه القذارة ، وقلة الجدارة أو بأنه انسان غير مرغوب فيه .

لقد ظل الباحثون عددا من السنوات يهتمون بمفهوم المرء عن نفسه واعتباره لذاته . وهذه العبارة تشير الى تقدير الطفل ، شعوريا أو لا شعوريا ، لكل خصائصه ، ومزاياه ، ونقائصه وسلوكه . ومفهوم المرء عن نفسه أمر مكتسب نتيجة ما يكون بينه وبين بيئته الاجتماعية من تفاعل . فانعدام الحب والحنو من جانب الأبوين قد يؤدي الى الشعور

بأن « أنا شخص ليس جديرا بالحب » والتدريب على ضبط الاخراج بما يرتبط به من العبارات التى يستخدمها الوالدان مثل « أنت قذر » « رائحتك كريهة » و « أنت شقى خبيث » قد تؤدى الى شعور الفرد بعدم جدواه والى أن ينشأ عنده مفهوم عن نفسه من النوع الذى يثير القلق . والطفل الصغير يقدر أن والديه حكيمان وبكل شىء عليمان . ولو ظلت الأم تلقب طفلها « بالوسخ » يوما بعد يوم ، لجاز أن يبدأ الطفل يؤمن بأن القذارة خاصية من خصائصه . وما دام أنه سوف يتعلم فيما بعد أن الناس يتجنبون الأشياء « الوسخة » ، فانه قد يسلك وكأنه يتوقع من الناس أن يجتنبوه ويلفظوه .

الفروق بين الطبقات الاجتماعية من حيث أساليب التدريب على ضبط الاخراج :

لا يبدأ كل الآباء فى التعويد فى نفس الوقت ، كما أنهم يختلفون كذلك فى أساليب التدريب . والظاهر أن تحديدهم للموعد الذى يبدأون عنده التدريب والأسلوب الذى يصطنعونه فى ذلك يعتمد الى حد ما على الطبقة الاجتماعية والعوامل الحضارية .

واستعراض الأدب الاجتماعى والأنثروبولوجى المتصل بالتعويد على ضبط عمليات الاخراج يكشف عن أن الناس يصطنعون فى هذا أساليب مختلفة كشأنهم بالنسبة للتغذية . فالحضارات تتفاوت فيما بينها كثيرا من حيث السن التى يبدأ عندها التعويد على ضبط الاخراج ، ومن حيث درجة القسوة أو التسامح التى تسيطر على عملية التعويد . أما التسامح المتناهى فى التعويد فيتضح من أساليب السيرينو Siriono فى جنوب أمريكا الذين لا يعاقبون الطفل مطلقا حتى وان بال أو تبرز على أحد والديه . وفى هذا المجتمع ، لا تكاد الأم تبذل مجهودا فى تعويد طفلها على الاحتفاظ بنظافته الى أن يتمكن من المشى . بل انه ليعود على ذلك بعد التمكن من المشى فى شىء كبير من التدرج وبقدر كبير من المساعدة وبدون استخدام للعقاب .

لكننا نجد التانالا Tanala فى مدغشقر من جهة أخرى بالغى القسوة فى أساليب تعويد الاحتفاظ بالنظافة . فهم لا يستعملون القماط ، ويبدأون فى التدريب عند الشهر الثانى أو الثالث . والطفل يتوقع منه أن يبلغ مبلغ السيطرة والضبط عند بلوغه الشهر السادس ، ثم يعاقب بعد ذلك بشدة ان صدرت عنه الحوادث .

والأبحاث الحديثة فى الفروق بين الطبقات الاجتماعية فى الولايات

المتحدة (54,56,89) تشير الى ان الوالدين الأمريكيين من الطبقات الاجتماعية الدنيا والمتوسطة لا يختلفون اختلافا ظاهرا من حيث السن التى يبدأ عندها التدريب ومع ذلك ، فان أمهات الطبقات الدنيا يميلون بدرجة أكثر الى العقاب البدنى فى تدريبهن ، على حين أن امهات الطبقة الوسطى أكثر ميلا الى استخدام التوبيخ والتهديدات اللفظية بعدم الرضا والحرمان من الامتيازات . ولعل السبب فى هذا هو أن أمهات الطبقة الوسطى أكثر تأثرا بالمقالات التى تظهر فى المجلات والكتب حول تربية الأطفال التى أخذت تدعو خلال العشر سنوات الأخيرة الى اصطناع منهج متسامح فى التدريب على ضبط الاخراج (14,89).

زمن البدء بالتدريب :

يتفق خبراء الطفولة عامة (27,36,45) على أنه ينبغى تأخير التدريب الى أن يكون الطفل « مستعدا » له ، أعنى الى أن ينضج جهازه العصبى العضلى ، بحيث يصبح قادرا على أن يجلس مستريحا ، وعلى أن يفهم ويتواصل فكريا مع غيره . أى أن تعلم السيطرة على الأمعاء والمثانة بدرجة ثابتة لا يتيسر عادة الا بعد أن يبلغ الطفل شهره الثامن عشر .

« ولو أننا أثقلنا على الطفل بتعلم طائفة من الاستجابات المتآزرة والمعقدة كتلك التى تنطوى عليها السيطرة الارادية على حركات الأمعاء من قبل أن يبلغ نموه العصبى والعضلى حدا يمكنه من ذلك ، لكان معنى هذا أننا نرهق كاهله بعبء ثقيل من الناحية النفسية والفيزيولوجية (45,306).“

ويتبين من دراسة حديثة استخدمت منهج المقابلة وثلاثمائة من الأمهات (83) أن الأغلبية يبدأن التدريب على ضبط وظائف الأمعاء فيما بين الشهر التاسع والشهر الرابع عشر ، وأنهن يكملنه عند انتهاء الشهر الثامن عشر تقريبا . وأن الأمهات اللائى بدأنه متأخرا كن بحاجة الى زمن أقل فى تدريب الطفل ممن بدأنه مبكرا . أعنى أن التدريب يكون ، كما هو متوقع ، أكثر ما يكون سهولة حين تبلغ قدرات الطفل العصبية والعضلية والادراكية حدا كافيا من النوم تسمح له بأن « يحبس » الاخراج حتى يحين الوقت المناسب وحتى يتمكن من فهم الغرض من التدريب . والتدريب على ضبط الأمعاء يتم بأكبر درجة من اليسر والسهولة حين يبدأ به اما فى خلال الستة شهور الثانية من حياة الطفل أو بعد بلوغه الشهر العشرين ، والثانى يحتاج الى زمن أقل وجهد أيسر (77). .

كذلك تبين أن اتجاهات الأمهات نحو التدريب على ضبط الأمعاء

ليس مستقلا عن اتجاهاتهن نحو انواع أخرى من السلوك . اذ ظهر أن الأم التى تكون قاسية متشددة فى أسلوبها للتدريب على ضبط الأمعاء ، تميل الى التشدد والقسوة كذلك فى الزام الطفل بآداب المائدة الناضجة وبالتزام النظام والهدوء وحسن أداء الأعمال المدرسية وكف العدوان على الوالدين . كما ان هؤلاء الأمهات كن غير متسامحات بازاء الاستمناء واللعب الاجتماعى بالأعضاء الجنسية . يقول المؤلفون .

« أحسسنا بأن خاصية التشدد والقسوة عند الأمهات ، اللائى كن أكثر ما تكون الأمهات تشددا وقسوة فى التدريب على ضبط الاخراج ، خاصية عامة منتشرة . كان يبدو أن هؤلاء الأمهات يسعين الى الوصول الى مستويات أكثر نضجا من السلوك بسرعة أكثر من الأمهات الأخريات . وقد كن أكثر استعدادا لدفع أطفالهن دفعا ، لا الى توجيههم ويستخدمن أسلوبا فى التهذيب أكثر اعتمادا على العقاب (77,121-122). »

التبول اللاارادى :

تجنب البلل أثناء الليل امر أصعب بكثير منه أثناء النهار ، بسبب أن النوم يجفف أو يقضى على نذر التبول . وقد قررت نسبة تبلغ النصف تقريبا من الأمهات اللائى تمت مقابلتهن فى دراسة سيرز وصحبه أن الأطفال امتنعوا عن تبليل انفسهم ببلوغ سن الثانية . فاذا كان التدريب قاسيا ، أدى هذا الى أن يتعلم الطفل قبل أن يبلغ سن الثانية ، أو الى أن يستمر فى تبليل نفسه ليلا حتى يبلغ سن الخامسة أو السادسة . كذلك تبين من هذه الدراسة ما تبين فى التدريب على ضبط الأمعاء ، من أنه اذا كانت الأم باردة لا تعبر عن حبها للطفل ميالة الى القسوة ، كان الطفل أميل الى الاستمرار فى تبليل الفراش .

وفى الختام تقول ان التدريب على ضبط الاخراج لا ينبغى أن يكون مرحلة اليمة من مراحل نمو الطفل . وأن الطفل اذا بلغ حدا كافيا من النضج يمكنه من فهم السبب الذى من أجله يطالب بما يطالب به ، واذا كانت العلاقة بين الطفل وامه علاقة قائمة على الدفء والود ، تيسر أن يتقدم الطفل تقدما رفيقا نحو بلوغ السيطرة على عملية الاخراج عنده . وأن عملية التدريب قد تنطوى على أخطار او محاذير نفسية لو أنها بدأت قبل أن ينبغى لها أن تبدأ أو لو أنها قامت على القسوة واستخدام العقاب .

. سلوك الاستكشاف وتعلم الاستقلال الذاتي

فيما بين الشهر الرابع عشر والشهر الثامن عشر يصل الطفل الى حد الاقتدار على المشي واستكشاف عالمه . وهو حين يبلغ العامين ، يتمكن من تناول الأشياء المادية واستخدام اللغة للتواصل الفكرى مع الآخرين . وقد يكون الطفل قد تعلم عندئذ أن الأشياء ثباتا أو دواما (١) ، وأنه يستطيع أن يحدث شيئا من التغييرات فى العالم من حوله . وجملة القول أن الطفل يتعلم ، على أساس من المهارات الادراكية والحركية التى اكتسبها حديثا ، أنه ليس عاجزا تمام العجز أو سلبيا ازاء البيئة الخارجية . فهو يستطيع أن يغير من مواضع الأشياء ، وهو يستطيع أن ينتقل من طرف من أطراف المنزل الى الطرف الآخر ، وهو يستطيع أن يستكشف ما بالخزائن ، وأن يريق الأصباغ ، وأن يعبث بأوراق والده . فالطفل يتعرف اذن خلال هذه الفترة على مهاراته ويتعلم أنه يستطيع اشباع بعض دوافعه بنفسه وبدون مساعدة من والديه .

والواقع أن بداية شعور الطفل بالثقة فى مقدرته على أن يتعامل مع البيئة تعاملا فعالا ترسى قواعدها فيما بين السنة الأولى والسنة الثالثة . والأم ، ان كانت شديدة الخشية من أن يؤذى الطفل نفسه أو من أن يوسخ المنزل ، قد تقوم بتقييد نشاط الطفل الاستكشافى تقييدا لا لزوم له وقد تمنعه من أن يتعرف على أن له شيئا من القدرة على ترتيب عالمه . على حين أن الأم التى تكون أكثر تسامحا وتساهلا فى هذه المرحلة توفر لطفلها بيئة اجتماعية مؤدية الى تعلم الاعتماد على الذات والسلوك المستقل . فهى تثبت الاستجابات الجددة وتشجع الطفل على الاستمرار فى الاستكشاف . ولو أننا قمنا باثابة الطفل على ما يصدر عنه من استجابات تلقائية ، لتعلم الطفل أن الرغبة فى الاستطلاع وتجريب الاستجابات الجديدة أمور مسموح بها . ومن شأن هذا النوع من الخبرات أن ينمى فى الطفل الثقة بالنفس والتلقائية . كما أن الاستكشاف والتعبير عن الذات تكتسب قيمة اثابية وتتحول الى حاجات متعلمة ان كانت الأسرة تتخذ موقفا متسامحا وتعمل على اثابة هذه الأنماط من السلوك .

---

(١) يقصد بثبات الاشياء أو دوامها أنها باقية حتى فى أثناء عدم ادراك الطفل لها ادراكا حسيا . ذلك أن الطفل قد يتوهم فى بادىء الأمر أن الشىء موجود حين يدركه ومعدوم حين يغيب عن ادراكه ثم يتبين له بعد ذلك أن الاشياء تبقى وتدوم ولو لم يكن مدركا لها أى ولو لم تكن واقعة تحت حواسه ، أى أن وجود الاشياء غير معتمد على ادراك الطفل لها . المترجم .

والطفل اذا أثيب على تعلمه لعدد من الاستجابات الجديدة يزداد عنده الدافع الى تعلم عدد أكبر . وهو اذا تيسر له قدر أكبر من حرية الحركة ، وازدياد الثقة فى النفس والرغبة فى أن يكون تلقائيا ومبدعا ؛ اخذ يسمح لنفسه بمواجهة عدد أكبر من المواقف الجديدة وبأن يجرب الحلول الجديدة للمشكلات . وهو حين يفعل ذلك ، تزداد فرصه للتعلم . والمثال على ذلك أن الطفل الذى يحرز النجاح (أى يثاب) فى ركوب سيارة الأطفال يكون أكثر ميلا الى محاولة ركوب الدراجة ذات العجلات الثلاثة من الطفل الذى باءت محاولاته السابقة بالفشل أو الذى جرت عليه محاولاته السابقة شيئا من العقاب . ان من الواضح أن السلوك والمهارات المتضمنة فى ركوب الدراجة لا يمكن أن تثاب أو تتعلم الا اذا حاول الطفل القيام بها . والطفل لن يقوم بهذه المحاولات اذا وجد أن المحاولة وتجريب الأمور لا يعود عليه بالتشجيع والمكافأة وانما بالتثبيط والعقاب .

الافراط فى الحماية :

فى كثير من الحالات نجد أن الأمهات اللائى كن يشبعن فى سخاء الحاجات الأولية للطفل يتحولن الى مصدر احباط لهم بمجرد أن تظهر عليهم بدايات الاستكشاف المستقل . وقد أوضح ليفى (53) أن الأمهات المفرطات فى الحماية اللائى يتسامحن الى حد بعيد مع أطفالهن الرضع (يرضعنهم رضاعة طبيعية لمدة طويلة ويدللنهم وما الى ذلك ،) قد يؤخرن بالفعل من اكتسابهم للاستجابات الناضجة . وهؤلاء الأمهات يستخدمن فى ذلك أسلوبين هما « الاصرار على معاملة (infantilization) الطفل على أنه رضيع » و « منع السلوك المستقل المتسم بالاعتماد على النفس » ، وذلك ليستبقين العلاقة الوثيقة بينهن وبين الأطفال وليدوم اعتماد الأطفال عليهن (53). . والأم المفرطة فى الحماية ترى فى نمو استقلال الطفل أمرا يهدد سيطرتها على الطفل وحيازتها له . ولهذا فهى تحاول أن تحد من أوجه نشاطه من استكشاف وتجريب بمجرد صدورها عنه . وهكذا نجدها تقلل وتنتقص من الفرص المتاحة له لتعلم الاستجابات الجديدة .

شدة التزمت (overmeticulousness)

الأمهات اللائى يقمن وزنا اكبر مما ينبغى للنظام والنظافة شأنهن شأن الأمهات اللائى ينبذن الطفل أو يفرطن فى حمايته من حيث انهن يمنعن الطفل من النشاط الاستكشافى التلقائى . ولو أن الطفل عوقب عقابا بدنيا أو وجه اليه اللوم والتوبيخ كلما قام بالاستكشاف خارج منطقة

معينة مرسومة أو امتدت يده الى شيء لبس له ، لنرتب على هذا ان يرتبط الألم والعقاب بهذه الاستجابات . وهذا يؤدى الى أن تصبح للأماكن والأشياء غير المألوفة القدرة على اثارة الخوف والقلق ، والى أن يتعلم الطفل تجنب هذه الأماكن والأشياء حتى يبتعد عن التوتر .

صحيح ان الأطفال لابد لهم من أن يتعلموا الابتعاد عن الاماكن أو الأشياء الخطرة أو القيمة أو الهشة . لكنه من الصحيح كذلك أننا اذا أخذنا نمنع الطفل باستمرار أو تعنفه على سلوك الاستكشاف المستقل ، فقد يؤدى هذا الى أن يصبح الطفل مقيداً بدرجة مفرطة . ذلك أن الخوف من العقاب قد يمنع الطفل من التدرب على المهارات النامية الجديدة وتحسينها كالمشى مثلا وبهذا قد يجعل منه شخصا قبيح الحركة قليل الحظ من التآزر العضلى .

أضف الى ذلك أن القلق المرتبط بممارسة التنقل واستجابات تناول الأشياء قد تنتشر وتعم حتى تصبح مخاوف شاملة تنصب على محاولة كل شيء جديد . كما أن كثرة عقاب الطفل على اظهاره الشغف بالتعرف على الأشياء وعلى التجريب تجعله يعزف عن المخاطرة وعن اكتساب خبرات جديدة ، أو محاولة شيء لم يفعله من قبل .

ومثل هذا الطفل يختشى أن يقوم بشيء لا يطابق تماما معايير والديه ولا يعود عليه بموافقتهما . بل انه قد يواجه صعوبات فى توافقه الاجتماعى ، حيث انه لم يتعلم مطلقا أن يحسن التعامل مع المشكلات الجديدة (تلك المشكلات التى لا يكون مزودا باجابات حاضرة جاهزة لها) عند مقابلته لها .

قيام الطفل بالاستكشاف خلال هذه السنة اذن يعين على أن تنمو الثقة بالنفس عنده . كما أن الأبوين اللذين يعاقبان الطفل باستمرار على افساد نظام المنزل أو اللذين يحدثانه دائما عن مدى خطورة التسلق على الأشياء يوجدان رابطة بين القلق واستجابة الاستكشاف . ثم ان القلق اذا وصل الى درجة كافية من القوة ، أصبح من المحتمل أن يؤدى الارتباط بين القلق ونشاط الطفل الاستكشافى الى قيام عوامل الكف والتعطيل القوية التى تحول بين الطفل وبين أن يحاول أى شيء جديد عليه أو أى شيء يتحداه .

سلوك الأم — المودة ومنح الاستقلال :

فى الأبحاث التى اجريت لدراسة الخصائص المتفاوتة المعقدة للتفاعل

بين الأم والطفل ، قام علماء النفس بتقدير النتائج التى تترتب على أنماط مختلفة من سلوك الأمهات . على أن هناك عددا من الصفات التى تستخدم بكثرة لوصف علاقة الأم بطفلها من بينها الدفء ، والتقبل ، والافراط فى الحماية ، ومنح الحرية ، والتهذيب الديمقراطى ، والنبذ ، والكراهية ، والعقاب والانسلاخ . وقد تبين أن هناك بعدين أساسيين لسلوك الأمهات يبدو أن لهما أهمية خاصة فى وصف التفاعل بين الأم والطفل مهما اختلف حجم عينة الأمهات التى استخدمت فى البحث ومهما اختلفت شخصية عالم النفس الذى يقوم بالبحث والدراسة . هذان البعدان هما الكراهية فى مقابل الحب والافراط فى السيطرة والضبط فى مقابل منح الاستقلال الذاتى (76). كما أنه من المستطاع الجمع بين هذين البعدين على عدة أنحاء مختلفة ، أعنى أن الأم التى تحب قد تكون مسيطرة ومقيدة ، أو قد تعطى طفلها حرية التصرف وتسمح له باستكشاف عالمه وبأن يتخير هو لنفسه القيود والحدود التى يلتزم بها . كذلك نجد أن الأم التى تنبذ طفلها اما أن تقيد نشاط الطفل واما الا تكترث به وتدعه يفعل ما يشاء . ولهذا كان من الممكن التمييز بين أربعة طوائف عامة من سلوك الأم : الحب والتقييد ، الحب والتسامح ، النبذ والتقييد ، وأخيرا النبذ مع التسامح.

والطفل لابد له وان يدفع ويحفز الى اكتساب السلوك الذى تواضعت عليه الجماعة والذى يتطلب منه . ولعل من أهم الدوافع والحوافز الفعالة فى هذا التعلم الرغبة فى ارضاء لوالد المحب الحانى ، وذلك لأن النجاح فى عملية التطبيع الاجتماعى يتضمن نوعا من الصفقة التى ينزل فيها الطفل عن رغبته فى أن « يفعل ما يشتهى » مقابل استمرار تمتعه بحب الوالدين ومودتهما له . ومن شأن هذه المقايضة أن تصيب أكبر النجاح أن كان الطفل يتلقى من الحنو والرعاية قدرا كافيا يجعل عملية المقايضة أمرا جذابا بالنسبة له . أعنى أن الأبوين اللذين عجزا عن أن يوجها الى الطفل خلال العامين الأولين من الحياة شيئا من الحنو والرعاية لا تتيسر لديهما قيمة اثابية كافية يحفزان بها الطفل على أن يلتزم بقيمهما ومعاييرهما . وهكذا نجد أن تقبل الأم شرط ضرورى لابد منه لنجاح عملية التطبيع الاجتماعى .

كذلك نجد أن منح الاستقلال الذاتى للطفل أمر مهم بالنسبة لنمو ثقته بنفسه . فان قلة الحب الى درجة زائدة عن الحد والافراط الزائد فى ضبط الطفل وتقييده قد يؤديان الى ظهور القلق والصراع وعدم التوافق عند الطفل فى السنوات التالية من حياته .

ولعل أنسب الاتجاهات الوالدية هو ما امتزج فيه التقبل بالاستقلال

الذاتى المعقول . فان من شأن هذه الاتجاهات أن تؤدى الى الثقة بالنفس والتطبيع الاجتماعى الفعال . كما أنه يبدو أن اتجاه النبذ والتقييد الشديد أضر الاتجاهات بنمو الطفل ، اذ أن هذه الاتجاهات من جانب الأم قد تؤدى الى اضطراب وظائف الطفل فى الطفولة المتأخرة والمراهقة .

الدوافع ومصادر القلق
عند الطفل فى عامه الثانى

الحنو والتبعية والقلق من فقدان الحب :

يعتمد الطفل على والديه بالطبع فيما بين عامه الأول والثانى فى اشباع كثير من دوافعه ويصيبه القلق ان حرم هذا المصدر من مصادر الاشباع . بل لقد كان تطلعه الى مساعدة الأم وايماؤه لها التماسا لمعاونتها أمرا يثاب عليه كثيرا فى الماضى حتى نجد أن هذه الأنماط من السلوك الاتكالى وقد أصبحت عادة ذات قوة great habit strength بالغة . وحتى نجد أن القيمة الاثابية المتعلمة للأم قد ارتكزت على أساس متين فى نهاية العام الثانى ، اللهم الا اذا كان الطفل قد عاش فى ظروف الحرمان الشديد . كما نجد أن مجرد وجودها ، بصرف النظر عن قيامها بتزويده بالطعام والدفء ، قد أصبح مرتبطا بالراحة والرضى والخلو من التوترات .

وقد وجد روبرتسون وبولبى ، وهما اثنان من أطباء الأمراض العقلية البريطانيين ، عند دراستهما لنمو دافع الاعتماد والاتكال عند الطفل خلال السنتين الأوليين من الحياة أن الرضيع الصغير لا يهتم لشىء فيما عدا الطعام والراحة .

« لكنه تبين مع ذلك أن هناك عنصرا جديدا يدخل الصورة فى المرحلة التالية التى تبدأ فيما بين الشهر الثالث والشهر السادس . ذلك أن الطفل بدأ يلتفت الى أمه بوصفها فردا ، لا بوصفها مجرد مصدر للغذاء والراحة . كانت عيناه تظلان تبحثان عنها وتبرقان حين تمر به ، أى أن رابطة وجدانية جعلت تنمو الى أن وصلت الى درجة عظيمة عند حلول عيد ميلاده الأول . ولو أننا نظرنا اليه الآن بعد أن وصل عمره الى ١٨ أو ٢٤ شهرا ، لوجدنا بشرا صغيرا له بعض الفردية ولا يزال عند قمة الاعتماد والاتكال على والديه . وعلى أمه بصفة خاصة . فهو لا يقنع بأن يغذيه ويرعاه أى واحد من الناس . وانما هو يقدر أمه ويرى فيها شخصا خاصا يجوع ويتعطش لحبها ووجودها تعطشا وجوعا قد يصل فى شدته الى جوع جسده الى الطعام . وهو وان انفطم عن الثدى ، الا أنه لا ينفطم

عن الاعتماد الكامل على هذا الشخص بالذات من حيث الحماية والحب . وارتباطه بالأم يكون على درجة عنيفة من الاستئثار والأنانية وعدم القدرة على تحمل الاحباط مطلقا (72, 137) »

ومع هذه الآراء تتمشى آراء فرويد وبرلنجهام (31).

« ان التعلق الشخصى بين الطفل وأمه (ذلك التعلق الذى بدأ بأن جعلت تزوده بحاجاته الجسمية) فى السنة الأولى من الحياة ، يبلغ الى أقصى نموه فى السنة الثانية . واذا جاز لنا أن نقول فيما سبق أن الطفل مرتبط أو متعلق بأمه ، فاننا نستطيع أن نقول الآن باطمئنان انه أصبح يحبها ويعشقها . بل ان ما يستطيع الطفل أن يخبره الآن من مشاعر نحوها يصل الى درجة من القوة والتنوع توازى ما يكون عليه الحب والعشق عند الانسان الناضج الراشد . (31,49)." »

وبالاختصار نقول ان علاقة الطفل بأمه تظل على درجة من الأهمية القصوى ، ولو أنه يتمكن فى خلال عامه الثانى من بلوغ درجة أعظم من الاستقلال عما كان عليه من قبل فالأم تظل فى مجتمعنا مصدر الطفل الرئيسى للأمن والشخص الذى يزوده باشباع دوافعه الأساسية و « المثل الهام البارز للعالم الخارجى بأسره » (31).

وفى خلال السنة الثانية من الحياة نجد أن الطفل قد تبدو عليه أمارات القلق حين تتركه الأم الى حين . ولا نظن أن هذا يكون بالضرورة علامة على حالة مرضية ، وانما هو يشير فى أغلب الظن الى أن الطفل يرى لأمه أهمية كبرى بالنسبة لمصلحته الأمر الذى يجعله يغتم ويضطرب لغيابها . ولذلك كان من المتوقع أن يصبح الانفصال عن الأم أمرا فى غاية الاحباط بالنسبة للطفل ، أمرا يؤدى الى ظهور استجابات قد توحى بالاضطراب الانفعالى . وقد أكدت ذلك الأبحاث التى اجريت على استجابات الأطفال الأمريكيين والأوروبيين لانفصالهم عن أمهاتهم . وكانت مجموعة من هذه الدراسات تشتمل على أطفال انقطعت حياتهم الأسرية اما بسبب الحرب العالمية الثانية أو بسبب بعض الحوادث الأخرى التى استلزمت ابعادهم عن أسرهم الخاصة . كما أن فرويد وبيرلنجهام(31,32) درسوا بعض الأطفال الصغار فى مدارس حضانة هاميستد فى لندن حيث كان يعيش الأطفال أثناء اشتغال آبائهم بخدمة الجيش أو بالوظائف المدنية . فتبين أن الأطفال الذين كانوا فيما بين السنة الأولى والسنة الثانية من العمر هم الذين استجابوا استجابات عنيفة عند مفارقة الأم .

« الطفل يشعر فجأة بأن كل من يعرف من الأشخاص فى هذا العالم

قد هجروه بعد أن تعلم أن يضفى عليهم الأهمية . وبذلك تصبح قدرته الجديدة على أن يحب الآخرين وقد حرمت من الأشياء المألوفة المعتادة ؛ كما يظل نهمه الى الحب والمودة بلا اشباع . ثم يصبح شوقه الى أمه وحنينه لها من الشدة بحيث يصل الى مستوى لا يقوى على احتماله الأمر الذى يدفع بالطفل الى حالة من اليأس أشبه بحالات اليأس والعناء التى تبدو على الأطفال الرضع الجائعين الذين لا يوافيهم الغذاء فى الموعد المعتاد (31,50). » .

والاضطرابات الانفعالية عند الأطفال فى هذه السن قد تنعكس فى صورة اختلال لصحتهم البدنية . فقد تبين أن قسما كبيرا من الأطفال الانجليز الذين لم تصل أعمارهم الى السنتين لم يتقدموا تقدما مرضيا ، خلال الحرب العالمية الثانية ، بعد القبول فى مدارس الحضانة ، وذلك من حيث ازدياد الوزن على فترات شهرية ثلاثة » (61,500). وقد كان هذا صحيحا على الرغم من أن أطفال مدارس الحضانة كانت تصرف لهم مقادير غذائية مضاعفة ووجبات أكثر تكاملا من الناحية الصحية من الأطفال الذين بقوا فى منازلهم . ولهذا يمكن أن نعزو فشل هؤلاء الأطفال فى الازدياد فى الوزن الى الاضطراب الانفعالى نتيجة الانفصال عن الأم .

كذلك قامت فرقتان من الباحثين احداهما فرنسية والثانية بريطانية بتسجيل الملاحظات المفصلة عن استجابات الرضع للانفصال عن الأم (72,74). وكان المفحوصون فى هاتين الدراستين فيما بين السنة الأولى والثانية من العمر يقيمون فى المستشفيات العامة أو دور الحضانة لفترات زمنية قصيرة (حوالى الأسبوعين) بسبب ما تعانيه الأم من مرض أو حمل . وكان الأطفال فى هذه الفترة الزمنية فى رعاية أناس يعدون غرباء بالنسبة لهم ، كما كانت الظروف المادية التى يعيشون فيها وروتين التغذية والملابس أمورا غير مألوفة بالنسبة لهم .

وقد وصفت الفرقة الفرنسية التى كانت تلاحظ أطفالا رضعا تتراوح أعمارهم بين ١٢ شهرا ، ١٧ شهرا ثلاثة أنماط رئيسية من الاستجابات للانفصال (74). الأول وهو الهم الشديد (intense distress) يتميز بالبكاء والأنين والبلادة الانفعالية . والأطفال الذين يستجيبون بهذا النوع من الاستجابة يكونون قد تعلموا أن يربطوا بين اشباع الحاجات وبين وجود الأم ، ولذلك يصبح غيابها أمرا يضطرب له .

وأما النمط الثانى من الاستجابة للانفصال فهو التوافق السهل ونجده بين الأطفال الذين يفدون الى عنابر المستشفيات وقد بدت عليهم

علامات النشاط والاستقلال والسعادة والصداقة واعتدال المزاج . لكنه « ما من طفل يستطيع أن يحتفظ بهذا النمط من الاستجابة ، وانما هم يصلون الى نقطة ينهارون عندها وتظهر عليهم أمارات الهم الواضحة ؛ أو قد تظل تنمو عندهم علامات سوء التوافق » (74,70).

أضف الى ذلك أن الأطفال الذين تمكنوا من التوافق بسهولة كانوا :

« هؤلاء الأطفال الذين سبق لهم أن وصلوا الى درجة معينة من الاستقلال والطمأنينة . وهم فيما يبدو ينتمون الى طائفة اجتماعية فقيرة كما يبدو أنهم قد اعتادوا أن يعهد برعايتهم الى الجيران الطيبين حقا خلال فترات غياب الأم اليومية . وان لعبهم المتكامل تكاملا طيبا ؛ وعلاقتهم الودية بالغرباء من الكبار ليذكرنا بلعب الرضيع الذى يرعاه شخص غريب ودود والذى يكون على ثقة ويقين من أن الأم سوف تعود . والظاهر أن هذه الخبرة الاجتماعية السابقة ، بالاضافة الى وجود علاقة أقرب الى التفكك ولكن ايجابية بين الطفل والأم ، هى التى تؤخر من تفطن الطفل الى أن أمه قد هجرته (74,72). » .

وأضح اذن أن أمثال هؤلاء الأطفال يكونون قد تعلموا أنه من الممكن اشباع حاجاتهم فى المواقف التى تتضمن أشخاص غرباء وظروفا وملابسات غير مألوفة . وأن ظروف دار الحضانة الجديدة أو المستشفى كانت شبيهة عندهم ببعض المواقف السابقة التى تعرضوا لها وخبروا فيها اشباعا لحاجاتهم .

وأما النمط الثالث من الاستجابة الذى ظهر عند معظم الأطفال فهو التوافق الجزئى أو غير المتزن والذى يتضمن درجات متفاوتة وأنواعا مختلفة من سوء التوافق . ومن بين أعراض هذا النمط الثالث تعبيرات الحزن والعناء وكثرة المصاعب فى العلاقات مع الكبار ، من قبيل عدم الاهتمام بهم وتجاهلهم أو نبذهم وتطلب الانتباه من الآخرين ، وأمارات عامة على الاضطراب الانفعالى بما فى ذلك السلوك النمطى الرتيب الضحل .

وقد انتهى الباحثون من ذلك الى أن المشكلة الرئيسية للأطفال الذين انفصلوا عن أمهاتهم هى عجزهم عن انشاء العلاقات ، ثم الاحتفاظ بها ، بينهم وبين الكبار الذين يقومون على رعايتهم . « والظاهر أن هذا هو جوهر الاضطرابات فى هذه السن التى يكونون فيها معتمدين بعد على الأم والتى تكون فيها الأم بمثابة الشخص الوحيد الذى تمكن الطفل حتى الآن من اقامة علاقة مرضية معه » (79,72).

وأما فرقة البحث الانجليزية فقد قامت برئاسة جبون بولبى (10, 11, 12, 13) بملاحظة مجموعات من الأطفال الأصحاء تتراوح أعمارهم بين ١٥ شهرا و ٣٠ شهرا كانوا قد انفصلوا عن أمهاتهم بحكم الضرورة (١١) . وكان بعض هؤلاء الأطفال قد أدخلوا المستشفى (للتشخيص أو الجراحة) ، على حين أن بعضهم الآخر كان قد ألحق بدار حضانة مقيمة بعد أن اضطرت الأمهات الى الاشتغال . وقد وصف هؤلاء الباحثون ثلاث مراحل يمر بها بعض الأطفال فى الاستجابة للانفصال عن الأم . أما المرحلة الأولى فهى الاحتجاج ومعناه أن الطفل « يأسف » على فقد الأم . فهو يهز مهده ويبكى بصوت مرتفع ويتلفت فى لهفة نحو كل صورة أو صوت قد تعنى أن أمه قد عادت . ويقول الباحثون أنه كلما كانت العلاقة بين الطفل وأمه دافئة ، كلما زاد طول فترة الاحتجاج هذه .

وفى خلال المرحلة الثانية ، مرحلة اليأس ، يبدأ الطفل فى تقبل رعاية الممرضات له وتقديمهن الغذاء والهدايا اليه ، بل وقد يظهر شيئا من التجاوب الاجتماعى مع الآخرين . لكنه اذا قامت أمه بزيارته بدا عليه عدم الاكتراث وصار من المحتمل أن يلتفت أو يمضى بعيداً عنها . فهو يبدو وكأنه قد تخلى عن الاهتمام بها .

فان بقى الطفل فى المستشفى أو مدرسة الحضانة المقيمة لفترة طويلة من الزمن ، أو ان كان قد أخذ يتعلق بممرضة فتهجره بعد فترة قصيرة الزمن ، ويضطر الى التعلق بممرضة أخرى تهجره بدورها وهكذا ، ترتب على ذلك أن يسلك الطفل وكأن عامل الأمومة أو الاتصال بالبشر لم يعد يعنيه أو يهمه .

« والطفل الذى يعيش فى مؤسسة أو مستشفى حين يصل الى هذه المرحلة لا يعود يضطرب أو يستاء حين تتغير الممرضات أو يزايلن المؤسسة . وهو لا يعود يظهر شيئا من المشاعر حين يأتى أبواه أو يتركان فى يوم الزيارة . بل انه قد يسبب لهم شيئا من الألم حين يتبين لهما ، أنه على الرغم من شغفه الشديد بما يحملان اليه من الهدايا ، لا يكاد يهتم بهما بوصفهما أناسا لهم وضعهم الخاص . وهو يبدو عليه الابتهاج والتوافق مع موقفه غير العادى والارتياح الظاهر وعدم الخوف من الآخرين . لكن هذه الاجتماعية تكون سطحية فقط اذ يبدو عليه أنه لم يعد يهتم اهتماما حقيقيا بأى واحد من الناس (13,90). »

على أن مجموعة صغيرة من الأطفال لم يظهر عليهم الاحتجاج على الانفصال عن أمهاتهم . وقد رأى الباحثون أن هؤلاء الأطفال كان تعلقهم

بأمهاتهم تعلقا طفيفا بسبب ... « سوء خبراتهم السابقة برعاية الأم . ذلك أنه ما من طفل منهم سلك كما يسلك الطفل السوى الذى يكون اعتماده على أمه على أعلى مستوى فى هذا السن » (72,133).

ولعل هؤلاء الأطفال ، الشبيهين بالأطفال الذين وجدهم سپيتز Spitz فى بيوت التبنى والأطفال الذين درسهم جولد فارب Goldfarb فى مؤسسات الايداع ، كانوا لا يشابون الا نادرا على التجائهم الى الأم التماسا للحنان (أى الاعتماد والاتكالية) وأنهم لذلك لم تنشأ لديهم استجابات اتكالية قوية . واذا كان صحيحا أن هؤلاء الأطفال قد يبدو عليهم قدر من الاستقلال أكبر من حظ الأطفال من نفس اعمارهم ، الا أن هذا يتحقق على حساب انعدام التفاعل الاجتماعى السليم . أعنى أن هؤلاء الأطفال الذين لم يتعلموا قط أن يتعلقوا بغيرهم من الناس كثيرا ما يظلون عازفين عن الدخول فى علاقات اجتماعية بعد ذلك ، بل وكثيرا ما يقومون بتجنبها .

ولذلك يذهب بولبى وزملاؤه الى أن بعض القلق من الانفصال خلال السنة الثانية من العمر يشير الى وجود علاقة وثيقة بين الأم والطفل ، والى أن قلق الطفل يعنى أنه يرى لوجود الأم قيمة كبيرة وأنه يرى فيها شخصا حانيا يقوم على حمايته ورعايته . ولذلك كان من المحتمل أن يكون الشخص الذى لا يظهر شيئا على الاطلاق من هذا القلق من ذلك النوع الذى « لم يخبر مطلقا علاقة حب مستمرة ، أو على الأرجح من ذلك النوع من الأطفال الذين انفصمت العلاقة بينهم وبين أمهاتهم بدرجة من القسوة جعلتهم ينتهون الى حالة من العزلة والانسلاخ ويبقون عليها . ويترتب على هذا أن يظل الطفل منسلخا غير قادر على أن يخبر قلق الانفصال أو الحزن . ومن الطبيعى أن نجد الدرجات الطفيفة من هذه الحالة أكثر شيوعا من الدرجات العنيفة وأن هذه الدرجات الطفيفة توحى الينا بأنها حالة من الاستقلال الشديد غير المألوف . لكن التحليل بعد ذلك يطلعنا على أن منابع الحب قد تجمدت وأن ما يبدو فى الظاهر من استقلال انما هو استقلال فارغ خلو من كل مشاعر » (13,109).

وهناك دراسة سلوكية أكثر تفصيلا تمت فيها المقارنة بين الاستجابة للانفصال عند مجموعتين من الأطفال ممن تبلغ أعمارهم السنتين (43). أما المجموعة الأولى فكانت تقضى بياض النهار فى مدرسة نهارية للحضانة ثم تعود الى البيوت والوالدين فى المساء . وأما المجموعة الثانية فكانت تعيش بصفة دائمة فى دار حضانة مقيمة وبالتالى محرومة بدرجة شديدة من حنان الوالدين . وقد أظهر الأطفال فى المجموعة الثانية وعند مقارنتهم

بأطفال مدرسة الحضانة النهارية قدرا أكبر من الاضطراب ورغبة أقوى فى الاتصال البدنى مع الهيئة العاملة بالحضانة ، وعدداً أكثر من انفجارات العدوان . أضف الى ذلك أن أطفال المجموعة الثانية كانت تشيع بينهم حوادث التبول والتبرز بدرجة أكبر ، وأنهم كانوا أكثر ميلا لامتصاص الابهام أو الأصابع بصفة عامة . ثم عرض الأطفال لموقف اللعب بالعرائس فأظهرت مجموعة الحضانة المقيمة منهم جانبا أكبر من العدوان فى قصصهم التى أنشأوها عن العرائس . فهذه الأنواع من السلوك (وهى الرغبة فى الالتصاق أو الاتصال البدنى بالكبار ، والعدوان الظاهر الصريح وانعدام القدرة على ضبط الاخراج ، والخيال العدوانى) كلها نتائج متوقعة لامتزاج أمرين معا هما الرغبة المتزايدة فى حب الوالدين والاحباط المستمر الذى يواجه به هذا الدافع الهام ، ذلك أن الطفل الذى تحبط (تفشل) حاجته الى الحب قد يتحول الى طفل قليل القدرة على تحمل الاحباط عامة ، والى الاستجابة بالعدوان الحاد والانفجارات الانفعالية اذا الأمور لم تمض كما يشتهى .

هذه الدراسات كلها تشير الى أن معظم الصغار فيما دون الثانية يضطربون حين ينفصلون عن أمهاتهم ، أعنى حين لا تجد حاجاتهم المكتسبة الى الاعتماد والاتكال اشباعا لها . كما أن هذه الاضطرابات تتبدى فى استجابات توافقية سيئة مثل البكاء والتوتر والبلادة الانفعالية والانسحابية . ومعلوم ان هذه الاستجابات تتعارض مع الاستجابات التوافقية الحسنة . ولذلك نستطيع أن نتنبأ بأن الاستجابات الناضجة التوافقية المستقلة يكون احتمال وقوعها — وبالتالى احتمال تدعيمها وتكررها — أكبر فى حالة وجود الأم منه فى حالة غيابها .

تاثير وجود الأم على الاستجابة للمواقف الجديدة :

أراد الباحث آرسينيان أن يدرس أثر وجود الأم وغيابها على استجابات الطفل فى موقف جديد « غير آمن » هو على التحديد غرفة غريبة ، فاستخدم فى ذلك اربعة وعشرين طفلا تتراوح أعمارهم بين ١١ شهرا و ٣٠ شهرا . وكان بعض هؤلاء الأطفال فى صحبة أمهاتهم وبعضهم الآخر بمفرده وحيدا . وقد قضى كل طفل احدى عشرة جلسة ، كل جلسة منها تدوم خمسة دقائق فى هذه الغرفة الغريبة التى أحسن تجميلها حتى بدت جذابة مشوقة والتى كانت تحتوى على كثير من اللعب والصور .

وكان الباحث يقوم بملاحظة سلوك كل طفل فى كل جلسة من خلال مرآة تسمح بالرؤية من جانب واحد . ثم تصنف استجابات الطفل الى

توافقية أو موجهة نحو هدف (من قبيل اللعب ، والتحرك والكلام) أو انفعالية غير توافقية وغير موجهة نحو هدف (من قبيل البكاء والحركات الاجترارية وامتصاص الابهام والعبث بالأصبع فى أجزاء من الجسم ، التلويح بالذراعين والركل بالقدمين) . كذلك كان يتم تقدير درجة الشعور بالأمن والاطمئنان فى الموقف على أساس نمط الاستجابات الصادرة عن الطفل (الانسحاب والبكاء) الحركة المهتاجة ، التراجع ، الهجوم ، اللعب ، الاقتراب الحر) .

وافترض الباحث أنه اذا كان شعور الطفل بالأمن والاطمئنان معتمدا على وجود أمه ، فلابد من أن يظهر الطفل عددا أقل من أعراض الخوف والقلق أى من أن يسلك سلوكا توافقيا حين تكون أمه فى الغرفة معه . أما ان وضع الطفل فيها بمفرده ، أو ان غادرت الأم الغرفة ، أظهر الطفل شيئا من الهم والاكتئاب والسلوك غير المتوافق . وعلى العكس من ذلك نقول ان الطفل الذى يضطرب حين يكون وحده فى الغرفة غير المألوفة لابد وأن يشعر بقدر أكبر من الأمان ، ومن أن يسلك سلوكا أكثر توافقية حين تعود اليه أمه من بعد ذلك .

ثم جاءت نتائجه تؤيد هذه الفروض بصفة عامة ؛ بمعنى أن الأطفال الذين تركوا وحدهم خلال الجلسات القلائل الأولى قضوا أكثر أوقاتهم فى البكاء والحركات الاجترارية . وعلى العكس من ذلك تبين أن غالبية الأطفال الذين واجهوا « الموقف غير الآمن » فى صحبة أمهاتهم كانوا آمنين مطمئنين منذ البداية . فقد أظهروا خلال الجلسة الأولى ثلاثة أضعاف ما أظهره الأطفال الذين تركوا وحدهم فى الغرفة من السلوك التوافقى وثلث سلوكهم الانفعالى فقط . كذلك تبين أن أفراد مجموعة وجود الأم كانوا فى المتوسط أكثر اطمئنانا فى الجلسة **الأولية** من مجموعة غياب الأم فى محاولاتهم **الأخيرة** (أى بعد أن أصبحوا معتادين — كما يفترض — على الغرفة الغريبة غير المألوفة) . وجملة القول أن وجود الأم كان يستثير استجابات ايجابية توافقية على حين أن غيابها كان يؤدى الى استجابات غير ناضجة غير توافقية .

كما أن الأطفال الذين كانت أمهاتهم موجودات خلال الجلسات القلائل الأولى فقط أصبحوا أقل اطمئنانا بكثير خلال الجلسات الأخيرة منهم عند غياب أمهاتم ، ولعل هذا يوضح أن الأمن الشخصى فى هذا الموقف كان معتمدا على وجود الأم شأنه فى ذلك شأنه فى دور الحضانة التى أقيمت خلال الحرب فى انجلترا . وهكذا كان غياب الأم مؤديا الى الاستجابات التى تنبىء بالقلق بسبب غياب الشخص الحانى .

وأما الأطفال الذين خبروا جلساتهم الأولى فى غياب الأم ، وجلساتهم الأخيرة فى وجود الأم فكانت استجاباتهم أكثر توافقا وتكيفا بدرجة طفيفة فقط حين عادت أمهاتهم اليهم . وقد خلص الباحث من ذلك بقوله :

« ان سلوك هذه المجموعة يشير الى صعوبة زيادة اطمئنان الطفل فى موقف تركناه يشعر فيه بعدم الاطمئنان قبل ذلك . ذلك أن الأطفال الذين كانوا فى صحبة شخص كبير منذ البداية سرعان ما عاودهم الاطمئنان والأمن فى الموقف الغريب ، على حين أن الأطفال الذين اتحنا لهم فرصة الشعور بعدم الاطمئنان من قبل أن يعود اليهم الشخص الكبير لم يستجيبوا بسرعة لهذا المصدر الجديد من مصادر الحماية (3, 203) » .

والخلاصة أن معظم الأطفال فى السنة الأولى والثانية من العمر يخبرون القلق فى المواقف الجديدة التى يواجهونها وحدهم وأن الاستجابات المرتبطة بالقلق كثيرا ما تظهر فى هذه الظروف . ووجود الأم — ومايتضمنه من امكان اشباع الحاجة الى الاعتماد والاتكالية — يؤدى عادة الى تناقص الشعور بعدم الاطمئنان والقلق ، ولهذا يمكن الطفل من الاستجابة المتوافقة .

والظاهر أن القلق من غياب الأم أو الانفصال عنها يكون على أشده من السنة الأولى الى السنة الثالثة من العمر . ذلك أن الطفل حين يكمل عامه الأول يكون قد استطاع ان يميز أمه من غيرها من الراشدين وأن يدرك ، ادراكا ضمنيا ، ما لها من قيمة اثابية وأن يدرك اعتماده واتكاله عليها . ولذلك فان غيابها يؤدى الى القلق الشديد . كما أن ظهور علائم الاضطراب على الطفل حين تغادره أمه ينبغى الا يفسر دائما على أنه دليل على الشذوذ الشديد أو الاختلال المرضى . وانما هو قد يعنى وجود علاقة وثيقة قوية بين الطفل وأمه .

الدافع العدوانى

فيما سبق ناقشنا اثر التدريب على ضبط الاخراج فى اثارة الغضب والسلوك العدوانى تجاه القائم على التدريب وهو الأم فى العادة . وهذه الاستجابات (الغضب والعدوان) كثيرا ما تنجح لأنها تساعد الطفل على اتقاء مطالب الأم القائمة على القهر والاجبار . وكلما نجحت استجابة عدوانية ، ازدادت قوة الميل الى العدوان .

« التدعيم هو العامل المهم فى التعلم ، ذلك العامل الذى يؤدى الى

قيام عادات العدوان . وانه لمن المحتمل أن يكشف التحليل المفصل للظروف الاجتماعية عن وجود طائفتين من الظروف التى يحتمل أن تثاب فيها الاستجابات التى يتضمنها نمط الغضب . أما الطائفة الأولى من الظروف فهى أن تواجه العادات التى يكون وراءها دافع والتى تؤدى الى الاثابة بمعوقات من صنع فرد آخر . عندئذ وفى هذه الطائفة من الظروف نجد أن استجابات العدوان قد تدعو الى أن ينزاح الفرد الآخر من الطريق ليتسنى بذلك الحصول على الاثابة . وأما الطائفة الثانية من الظروف فهى أن تقوم عقبة مادية فى وجه استجابة وراءها دافع ، استجابة من شأنها عادة أن تؤدى الى الاثابة . ومثال العقبة المادية هنا باب مغلق لا ينفتح بسهولة . على أننا سوف نشير من الآن فصاعدا الى هاتين الطائفتين من الظروف باسم الاحباط (26,83).

العدوان

« ينشأ حين يكتشف الطفل أنه يستطيع أن يجعل الآخرين يسايرون رغباته ، أى أن يحصل على الاثابة من البيئة الاجتماعية ، بالايذاء . وهو كلما ازداد علما بدوافع الآخرين ، ازدادت مهارته فى استخدام هذه الوسيلة من وسائل السيطرة . وتتحدد أنواع الأساليب التى يتعلمها الطفل بنوع الاستجابات التى تصدر عن الوالدين وغيرهما . كما أن المدى الذى يصل اليه دافع العدوان عنده يتوقف على ما تنطوى عليه استجابات الوالدين والكبار من اثابة حين يسلك سلوكا مؤذيا أى عدوانيا (78,179).

والغضب والعدوان قد يعبر عنهما بأساليب مختلفة . ولهذا فان بعض جوانب استجابات الغضب الأصلية قد تثاب وتتكرر خلال حياة الفرد ، على حين أن بعض جوانبها الأخرى تعاقب ويقضى عليها . كما أن بعض الاستجابات الجديدة (مثل السب وتوجيه الشتائم ومشاعر الغيرة والكراهية) قد تقحم فى نمط سلوك الغضب والعدوان .

المظاهر المبكرة للغضب :

تبين لنا دراسة جودانف Goodenough للغضب عند صغار الأطفال كيف أن التعبير عن هذا الدافع يتعدل عن طريق التعلم فى السنوات الأولى (36). وقد قامت جودانف بجمع بيانات من ٤٥ من الأمهات اللائى سجلن ١٨٧٨ واقعة من وقائع الانفجارات الغضبية عند أطفالهن (الذين تتراوح أعمارهم بين ٧ شهور و٨ سنوات) خلال فترة شهر واحد . كذلك لوحظت فى الدراسة الظروف المعجلة والعوامل

البيئية المتضمنة فى هذه الوقائع . وقد تبين أن الغالبية العظمى من انفجارات الأولاد والبنات خلال السنتين الأوليين من الحياة كانت تتألف من النشاط الحركى الظاهر .

« الظاهر اذن ان أمثال هذه التصرفات غير المفيدة من الصراخ والرفس وحبس الأنفاس قد سبق أن تبين أنها أكثر الأساليب مفعولا من حيث انفاذ مشيئة الطفل . ولذلك نجد الطفل يعمد اليها فى المناسبت التالية بصفة ارادية ، تماما أو الى حد ما ، بوصفها أساليب يحقق بها أهدافه (40,53)." » .

كذلك بينت النتائج ان الاستجابات الحركية واللغوية الموجهة لا تلبث أن تلعب دورا فى التعبير عن الغضب . حتى اننا نرى أنه بينما تكون المقاومة الحركية واللغوية ١٤ فى المائة فقط من استجابات الغضب عند الأطفال الذين لم يكملوا عامهم الأول ، نجد أن ٥٦ بالمائة من الانفجارات عند الأطفال الذين تقع أعمارهم بين السنة الأولى والسنتين من هذه الطائفة . ثم انه لما كان مثل هذا السلوك يتقبل من الأولاد ويثابون عليه ، بل وقد يشجعون عليه الى درجة أكبر من البنات ، فقد وجدت الباحثة أن هذا النوع من الاستجابة أكثر شيوعا عندهم منه عند البنات .

وبتقدم الأطفال فى العمر تناقصت ظواهر النشاط البسيط غير الموجه وازداد شيوع التوتر والبكاء والامتناع الغاضب عن الكلام . وفى ذلك تقول جودانف ان « تقدم العمر أدى الى أن تصبح صور السلوك الذى يظهر عند الغضب وجها وجهة واضحة نحو غاية معينة ، والى أن تزول الاستجابات البدنية البدائية عند الرضيع والطفل الصغير لتحل محلها بالتدريج استجابات أقل منها فى درجة العنف وأكثر حظا من الطبيعة الرمزية » (40,69).

وتبين كذلك أن الرضع الذين لم يكملوا عامهم الأول كانت انفجارات الغضب عندهم أطول نسبيا (القيمة الوسيطة حوالى عشر دقائق) اذا قورنت بالأطفال الذين هم أكبر من ذلك سنا (المدة الوسيطة حوالى ثلاث دقائق) . وهكذا يظهر أن التعبيرات الطويلة عن الغضب يقل احتمال اثابتها بعد السنة الأولى ، الأمر الذى يترتب عليه أن يكسب الطفل شيئا من « ضبط النفس » ، أعنى أن يتعلم تقصير مدة التعبير عن الغضب .

على أن ما تبين من أن التعبير الصريح عن الغضب يتغير فى صورته

ومدته يشير الى أن الطفل الكبير لابد قد تعلم أن الانفجارات العدوانية القوية تؤدى الى العقاب ، ولذلك فهو يحبس هذا النوع من التعبير ويستبدل به غيره . مثال ذلك أن ١٣ بالمائة فقط ممن كانوا دون العامين وجدت عندهم « آثار لاحقة » ، على حين أن ٣١ بالمائة من انفجارات الأطفال الكبار كانت تتلوها حالات من الامتناع الغاضب عن الكلام ومن السخط أو الاطراق . ومن هذا يتضح أن التعبيرات الصريحة عن الغضب تواجه بالكف عند الأطفال الكبار (فتقل حدتها وتقصر مدة انفجارات الغضب) على حين تزداد وتكثر الاستجابات الداخلية غير العنيفة .

كذلك تمكنت جودانف وبالاعتماد على تقارير الوالدين من أن تحدد الظروف التى يثور فيها الغضب . فتبينت أن الملابس المقيدة والتعويد على ضبط الاخراج (أى الاضطرار الى الجلوس على المقعد حتى يحدث الاخراج) ، والاضطرار الى النوم كانت من أهم العوامل المعجلة بانفجارات الغضب عند الأطفال دون سن الثانية . وأن الاحتجاج على رفض السماح للطفل بأن يزاول نشاطا مرغوبا فيه رفضا لفظيا أو بالتقييد المادى ، كان يقع بأكبر نسبة بين الأطفال فيما بين السنة الأولى والسنة الثانية من العمر ، حتى انه ليمثل ٢٠ فى المائة من مجموع الانفجارات . على حين أن الخلافات مع رفاق اللعب كان مسئولا عن ١٠ فى المائة فقط من التعبيرات عن الغضب فى هذه السن .

كذلك كان وجود الضيوف بالمنزل وحياة الطفل فى بيت به عدة أشخاص كبار راشدين من بين المواقف الاجتماعية المؤدية الى كثرة التعبير عن الغضب ، وذلك بسبب أن هذه الظروف تنطوى فى الغالب على أنواع من الاحباط للطفل . اذ أن وجود الضيوف بالبيت قد يحرم الطفل من بعض ما تعود أن يلقاه من الالتفات اليه ومن مصادر الاشباع . كما أن كثرة وجود الكبار الراشدين فى الدار قد يؤدى الى تقييد نشاط الطفل ويمنعه من أن يحصل على بعض الأشياء والأمور التى يشتهيها .

والواقع أن هذه المواقف كلها تقريبا تنطوى على « عوائق تعوق العادات التى يكون وراءها دافع والتى تؤدى الى اثابة ، عوائق ناشئة عن تدخل فرد أو أفراد آخرين » (26,83) . كما أن هذه الأنواع من المواقف هى المواقف التى كانت الاستجابات العدوانية فيها تواجه بالاثابة فى الماضى . ولذلك فان هذه الاستجابات تتكرر حينما يواجه الطفل شيئا من تدخل الآخرين أو اعتراضهم لسبيله .

وتبينت جودانف أيضا أن ازدياد التوتر والميل الى انفجارات الغضب

كانت مرتبطة بعدة أمور منها : اضطراب النوم أو تبليل الفراش خلال الليلة السابقة ؛ الاصابات بالبرد ، الامساك أو المرض المتكرر ؛ والجوع والتعب . أى أن الطفل يستجيب على النحو الذى تعلم أن من شأنه أن يعينه على التخلص من العقبات أى بالغضب والعدوان ، سواء أكان مصدر الاحباط داخليا أم خارجيا (40).

كما أن الأولاد كانوا أكثر ميلا من البنات الى التعبير عن الغضب من التقييد . ولعله صحيح أن الآباء يسمحون للأولاد أكثر من البنات حتى عند هذه السن المبكرة جدا بمزاولة النشاط البدنى بدرجة أكبر من الحرية . بحيث يترتب على هذا أن يعد الأولاد تقييد حركتهم درجة أكبر من التقييد والتدخل فى شئونهم .

ومن الطريف ايضا أن نلاحظ أن المشكلات المتصلة بمساعدة الطفل لنفسه تثير العدوان عند الأطفال الكبار على حين أنها لا تمثل الا نسبة مئوية ضئيلة من الانفجارات الانفعالية عند الأطفال فيما بين السنة الأولى والسنة الثانية من الحياة . ولعل تفسير ذلك أن مساعدة الطفل لنفسه نوع من الاستجابات المستقلة التى لا يمكن أن تكون قد اكتسبت شيئا كبيرا من قوة العادة عند هذه السن ولذلك لا يكون اعاقة هذه الاستجابات المستقلة مؤديا الى احباط كبير . لكن عادات قيام الفرد بقضاء حاجاته بنفسه تتأكد وتتدعم بعد ذلك بفضل الاثابات المتكررة بحيث يصبح اعاقتها نوعا من الاحباط الحقيقى الذى يؤدى الى ظهور استجابات الغضب .

وتبين كذلك أن الآباء يستخدمون أساليب عدة لمعالجة انفجارات الاطفال . أما اصطناع اتجاه التجاهل ، والضرب أو الصفع ، وابعاد مصدر المشكلة ، وتحويل الانتباه الى شىء آخر ، والتهدئة والاقناع فكانت تستخدم بكثرة فى ضبط انفجارات الغضب عند الأطفال دون الثانية . وأما التوبيخ والتهديد وعزل الطفل عن غيره فكان الآباء يستخدمونها مع الاطفال الاكبر سنا . كما أن عدد الاساليب المختلفة التى يستخدمها الآباء خلال الانفجار الواحد يتوقف على درجة العنف فى سلوك الطفل وطول الفترة الزمنية التى يستغرقها هذا السلوك .

وأما الأساليب التى بدا انها أكثر فائدة فى انهاء الانفجار فكانت تتضمن ابعاد مصدر التدخل فى نشاط الطفل الذى يكون مدفوعا اليه (كأن يمنح الأبوان للطفل ما يطلبه) أو أن يبعدوا مصدر المشكلة ، أو أن يحولوا انتباهه الى شىء آخر ، أو أن يمدوه بنشاط بديل ، أو أن يتجاهلوا

الانفجار الانفعالي ، أو أن يعزلوا الطفل عن الآخرين . وأما النهدئةوالاقناع الهادى والمجادلة المنطقية والتوبيخ فلم تكن فعالة الا اذا استخدمت معها وسائل أخري . كما تبين أن ما يمكن توقعه على أساس من مبادىء نظرية التعلم صحيح وواقع ونعني بهذا أن « احناء الرأس للطفل والسماح له بأن يسير الأمور على هـواه » يؤدى الى ازدياد تكرار نوبات الغضب . وبعبارة أخرى نقول ان الطفل اذا وجدت استجاباته العدوانية شيئا من الاثابة ، أى اذا كانت توصله الي ما يريد ، فانه يعمد الى تكرارها .

وقد خلصت جودانف من أبحاثها وتقديرها للمـوقف الكلى الذى يعيش فيه الطفل الي أن :

« السيطرة على الغضب عند الاطفال يمكن التوصل اليها بأحسن الطرق ان كنا ننظر الى سلوك الطفل فى شيء من الهدوء والتسامح ، وان كنا نفرض عليه مستويات تمكنه قدراته من البلوغ اليها ، وان كنا على قدر كاف من الثبات وعدم التناقض فى التزامنا وتمسكنا بهذه المستويات والمبادىء وذلك لكي نتيح للطفل أن يتعلم من خلال خبراته المتماثلة ، ومن غير ان يصبح التزامنا بهذه المستويات والمبادىء التزاما ميكانيكيا روتينيا نضحي فيه بسعادة الطفل الانفعالية والجسمية من أجل جدول أو خطة جامدة غير مرنة . كما ينبغى لنا حين نحيد أو نخرج عن الخطة التى رسمناها لأنفسنا ، أن نفعل ذلك بالنظر الى حاجات الطفل [أى بعد أن نأخذ بعين الاعتبار عادات الطفل التى تكون وراءها دوافع والتى يكون قد سبق اثابتها] ، لا أن نفعل ذلك تمشيا مع أهواء الشخص الراشد القائم على تربية الطفل . فان ضبط النفس عند الآباء هو فى آخر الأمر احسن الضمانات لنشأة ضبط النفس عند الطفل (40, 248) .

الدافع الى الاتقان والسيطرة :

يميل الطفل فى خلال السنة الثانية من الحياة الى بناء الأبراج من المكعبات ونظم العقود من الخرز وتكرار الأفعال البسيطة التى يكون قـد أتقنها والمعاونة فى ارتداء ملابسه ، كما أنه يظهر الاستمتاع والسرور حين يتمكن من القيام بهذه الامور . كذلك « يستمتع » الطفل بمحاولة المهارات الجديدة كما يبدو عليه أنه يريد اتقان كل استجابة تظهر عنده . فهـو يبدى ما أسماه روبرت هوايت بالحاجة الى الكفاءة ، تلك الحاجة التى تتضمن الرغبة فى :

الامساك بالشيء واستكشافه ، والحبو والمشي ، والالتفات والادراك الحسى ، واللغة والتفكير وتناول ما حوله من الأشياء وتغييرها ، وهى

أمور من شأن كل واحدة منها أن تزيد من فاعلية وكفاءة تفاعله مع البيئة . والسلوك الذى يؤدى الى بناء استجابات فعالة مثل الامساك بالأشياء وتناولها وتركها ليس سلوكا عشوائيا يترتب على وجود فائض من طاقة الطفل . وانما هو سلوك موجه انتقائى ، سلوك يتسم بالمثابرة ، سلوك يستمر ويتصل ، لا لأنه يخدم دوافع أولية لا سبيل الى أن يخدمها الا بعد أن يصل الى حد الاتقان ، وانما لأنه يشبع حاجة داخلية الى التعامل مع البيئة والتفاعل معها (90, 317-318) » .

ومع ذلك نجد أن الأطفال الذين تبدو عليهم الحاجة القوية الى اتقان التآزرات الحسية الحركية خلال السنة الثانية ، لا يكون عندهم — بالضرورة — دافع قوى الى اتقان الأعمال العقلية التى تميز مرحلة سنوات الدراسة بحيث اننا لا نستطيع ان نتنبأ بأداء الطفل فى المدرسة على أساس ميله وشغفه ببناء الأبراج من المكعبات أثناء العام الثانى من حياته . كما أن الأطفال يتفاوتون فيما بينهم من حيث ما ينفقون من جهد فى اتقان المهارات ومن حيث درجة مثابرتهم فى ذلك . لكن علماء النفس لم يتمكنوا بعد من فهم أسباب هذا التفاوت أو هذه الفروق . وسوف نتعرض فى أحد الفصول التالية لهذه الفروق بين الأفراد فيما يكون عندهم من دافع الى الاتقان ، وما لهذه الفروق من أثر فى السلوك بين الأطفال الذين هم فى سن التعليم .

الانتماء الى الأقران Peer Affiliation

لا يصل الطفل فى عامه الثانى الى الاهتمام باللعب القائم على التفاعل مع الغير أو الى الانتماء الى الأقران . صحيح أن بعض الأطفال فى سن سن الثانية قد يلعبون الى جوار غيرهم ولكنك لا تجد لديهم الا اهتماما قليلا بنشاط الأقران أو بالألعاب التعاونية أو بالمحادثة . ولعل أكثر ما نجده عند الأطفال فيما بين سن ١٨ شهرا و٢٤ شهرا أن يتبادل أحدهم مواد اللعب مع صديقه أو أن يقوم بين الحين والحين بلمسه أو الابتسام له . أما اللعب التعاونى وأما اظهار الرغبة فى النشاط الجمعى فلا يظهر شىء من ذلك الا فى سنوات ما قبل المدرسة أى فيما بين سن الثالثة وسن الخامسة .

القلق عند طفل الثانية :

القلق يحدث فى العادة حين يتوقع الفرد او يستبق وقوع حادثة كريهة ، وأغلب مصادر القلق متعلمة من خلال تعلم الارتباط بين خبرة كريهة وما يصاحبها من استجابة فيزيولوجية ، ومعرفية فى الاصل

محايدا . وقد سبق ان أشرنا في الفصل الخامس الى أن الالم ، والتغير المفاجيء الشديد فى مستوى التنبيه أو فى نوعه ، والدهشة غير المتوقعة يمكنها جميعا أن تثير الخوف .

وعلى الرغم من أن التعلم القائم على الادراك الحسى لابد وأن يقع من قبل أن يتمكن مثير الدهشة من اثارة الخوف ، الا انه من المحتمل أن تكون استجابة القلق محتوية على عناصر فطرية . وكل مثير محايد مرتبط بواحد من المواقف السابقة تصبح له القدرة على اثارة القلق . كما أن هناك مصدرا اضافيا من مصادر القلق عند الطفل الصغير يبدو أنه يعتمد اعتمادا كليا على التعلم ونعنى به توقع الانفصال عن مصادر الأمن والرعاية أعنى أن الطفل يتعلم أن هناك اناسا معينين او مواقف خاصة لها القدرة على ان تخلصه من حالات الحاجة (أى البرد والجوع) وعلى ان تقدم له تنبيهات سارة (من قبيل الراحة اللمسية والمودة الجسمية) . ثم اذا توقع الطفل أنه قد فقد أو على وشك أن يفقد اناسا أو مواقف تؤدى هذه الوظائف له ، فانه قد يشعر بالقلق . وهذا هو مصدر ما يعرف بالقلق من الانفصال . أى أن الطفل يرى أمه مهمة فى حياته ، كما أن توقعه لغيابها يثير استجابة القلق .

لذلك يبدو أن القلق عند طفل الثانية له مصادر مختلفة أربعة على الأقل : توقع الأذى أو الضرر المادى (المبنى على الألم) ، والتغيرات المفاجئة فىالاثارة او التنبيه ؛ وانعدام التناسق بين ماهو متوقع ومايحدث فعلا ؛ وتوقع فقد اناس أو مواقف يزودون الطفل بالحب والراحة والأمان .

وتشير الملاحظات التى أجريت على الأطفال فى سن الثانية الى ان توقع الأذى والتغيرات المفاجئة فى البيئة وفقد الأم أو غيرها من رموز الأمن (من بطانية أو لعبة طرية) هى فى الواقع المصادر الرئيسية للقلق خلال هذه الفترة من العمر .

كذلك قام جرسيلد وهولمز (51,52) بدراسات واسعة لمخاوف الأطفال . وفى هذه الدراسات طلب الى الوالدين تسجيل كل المواقف التى يظهر فيها الأطفال الخوف لفترة ملاحظة دامت ٢١ يوما . كما بلغ عدد الاطفال الذين تضمنتهم الدراسة ١٣٦ طفلا تراوحت أعمارهم بين ٣ شهور ، ٩٧ شهرا .

اما فى خلال السنة الأولى فقد كان اكثر حصول الخوف استجابة للضجيج وللوقائع التى سبق ان ارتبطت بالضجيج والضوضاء والسقوط

او التدحرج ، وللحركة المفاجئة أو غير المتوقعة ، ولومضات الضوء وللأشخاص أو الأشياء التى سبق أن ارتبطت بالألم ، وللحيوانات ، وللغريب غير المألوف من الأشخاص والأشياء والوقائع .

واما فى خلال السنة الثانية فكانت استجابات الخوف تترتب بصفة اساسية على الضوضاء والوقائع الغريبة ، والسقوط أو خطر السقوط واما الحركات المفاجئة وومضات الضوء فقد كانت أقل اثارة للخوف مما كانت عليه من قبل ، على حين أن الخوف من الحيوانات والأشخاص والأشياء التى سبق أن ارتبطت بالألم ازداد عن ذى قبل . كذلك تبين أن بعض أطفال السنة الثانية من العمر كانوا يخافون الظلام أو الانفراد على الرغم من أن هذا الخوف لم يكن يبدو عليهم من قبل . وقد أشارجرسيلد الى أن « الأطفال يتفاوتون لاشك فى درجة تعرضهم للخوف .. عند كل مرحلة من مراحل العمر » (50) .

على أن مصادر هذه الفروق فى درجة التعرض للخوف غير مفهومة تماما بعد . ولعل هذه الفروق ترجع الى عوامل فطرية شبيهة بتلك العوامل الفطرية المتضمنة فيما نجده بين الاطفال حديثى الولادة من فروق من حيث كمية النشاط . فان هناك أدلة تجريبية تشير الى أن الرضع الصغار يختلفون فيما بينهم من حيث درجة التعرض للألم .

يقول دولارد وميللر :

« ان من الممكن ان تكون هناك فروق فردية فى شدة العملية المؤدية الى الخوف بحيث نجد الناس يتفاوتون فى الشدة التى يمكن أن تصل اليها أقصى استجابات الخوف عندهم كما نجدهم يتفاوتون فيما بينهم من من حيث قوة قبضة اليد . كذلك من الممكن ان يتفاوت الناس من حيث الاتصال الفطرى بين الألم والخوف عندهم بحيث نجد أن الخوف يسهل الاستثارة فى بعض الناس من دون البعض الآخر (26, 70) » .

تواريخ الحالات : بطرس ب وجاك ل فى عامهم الثانى :

لعلنا نذكر أن بطرس وجاك كانا متشابهين تماما فى معدل النمو الجسمى والقدرة العقلية واستعدادات الشخصية عند بلوغهما السنة الاولى من العمر . لكننا نجد فى خلال السنة الثانية من العمر أن الفروق الرئيسية بين والدى بطرس ووالدى جاك فى الاتجاهات والسلوك بدأت تتضح فى معاملة كل من الوالدين لطفله وبالتالى فى السلوك الظاهرى للطفلين .

بطرس ب .

كان والداه مشغولين مهمومين بصفة صريحة بصحته ونموه ونضجه العام . وكانا يخشيان من عجزه عن المشى والكلام على الرغم من بلوغه سن ١٤ شهرا . وقد عزما ألا يذهبا الى المصيف فى الاجازة لانهما لم يرغبا فى أن يصحباه معهما ويكرهان أن يتركاه مع بعض الاقارب مخافة ان يحدث له شىء غير متوقع . ولم تكن أم بطرس تسمح له الا نادرا جدا بأن يتجول فى الفناء الخلفى للدار ، اذ كانت تخشى أن يوسخ نفسه أو يؤذيها ، ولذلك اقتصر نشاطه على المنزل ومدخل الدار .

ولكن جدة بطرس كانت أكثر تسامحا معه ، الأمر الذى أغضب الأم اذ كانت ترى أن « الروتين » هو أهم عنصر فى تدريب الطفل . ولذلك فقد قررت الا يسمح لبطرس بزيارة جدته خلال « فترة تكوين عاداته » .

وأما والدة بطرس فكانت تمثل الأم المحبة المقيدة . فهى تخشى أن تدع طفلها يستكشف بيئته وطفلها يتمشى مع رغباتها بأقل قدر ممكن من التمرد . ولكن هذا النمط من اتجاه الأم من شأنه أن يؤدى الى الخوف والحذر فى المواقف الجديدة . ولما كان الطفل لم يتعلم بعد كيف يتناول المتاعب والمشكلات الجديدة فانه يميل الى الانسحاب اذا واجهته مواقف جديدة معقدة .

ثم التحق بطرس بمدرسة Fels فلس للحضانة عند بلوغه العامين فكان تصرفه على النحو التالى : فى البدء كان يخشى أن يتركه أمه ، وجعل يبكى فى صوت خافت حين قدر أنها سوف تتركه . وفى الأيام الأولى من الدراسة كان يجلس فى صندوق الرمل ويبكى . كذلك كان يلعب أكثر الوقت بمفرده ويبدو عليه الخوف من أن ينغمس فى أوجه النشاط مع الأطفال الآخرين . كما كان شديد الحذر على الأرجوحة وجهاز التزحلق وغير ذلك من الألعاب التى تتضمن النشاط الحركى الغليظ . وكان يخشى أن يجرب شيئا جديدا يكون به عنصر من عناصر الجدة أو الخطر .

وكان ، كما هو متوقع ، شديد الانصياع والامتثال والطاعة مع الكبار يتحدث اليهم عادة أكثر مما يتحدث مع أترابه . وكان كلامه عندئذ يتألف من مجرد الهمهمات وكلمة واحدة هى « ماما » . اما فى البيت فكانت

أم بطرس تستبق وتتوقع كل احتياجات بطرس فشبع رغباته من قبل أن يطلب الشيء الذى يريده . وهكذا لم يكن الكلام بالنسبة لبطرس أداة ضرورية من أجل الحصول على الأهداف المرغوبة ، فلم يكلف نفسه عناء تعلم الاتصال لغويا بغيره من الناس .

جاك ل .

كان والداه مشغولين كذلك بنموه الا ان انشغالهما تركز وتبأور فى اتجاه مختلف تماما . كان أهم ما يشغلهما أن يتحول طفلهما الى « ولد صحيح » لا الى « طفل مخنث » . كان أبوه يغضب ان اشترت امه له ملابس بها شيء من الدانتلا أو المخمل أو النقش الذى يوحى بالأنوثة . وكان أبوه وامه يريدان له ان ينشأ طفــلا قويا خشنا مستعدا لكل الاحداث . صحيح أنه كان يعاقب ان هو تجول بعيدا عن الدار الا أن والديه لم يفرضا القيود الشديدة على استكشافه كما كان الحال بالنسبة لبطرس . وكان يؤذن له أن يلعب مع أقرانه ، كما كان يتقبل منه التمرد الطفيف اذ كان ينظر الى سوء سلوكه على أنه سلوك ينم عن «الرجولة» وكانت أمــه ودودة محبة متقبلة ، أكثر تسامحا وتقبــلا للاستقلال والاستكشاف من أم بطرس .

اما فى مدرسة الحضانة وفى سن العامين ، فكان سلوك جاك أقرب الى العكس تماما من سلوك بطرس . كان يقضى وقته على جهاز التزحلق والدراجة الثابتة وكل جهاز يراه من شأنه ان يتيح له فرصة اختبار مهاراته وقدراته الحركية . وعلى حين كان بطرس يجلس فى صندوق الرمل ويبكى ، كان جاك تبدو عليه أمارات الثقة بالنفس ، وان هاجمه احد أو اعتدى عليه قام بالدفاع عن نفسه وعن ممتلكاته . أما بطرس فكان يتجنب الاتصال بالأقران ويعمد الى الانسحاب فى وجه أى عدوان .

كانت تصرفات جاك تعكس الثقة بالنفس والاطمئنان ، وأقل درجــة ممكنة من الخوف ، على حين كان بطرس خائفا من الانفصال عن أمــه ، حذرا من أن يخرج على قواعد الكبار الراشدين ، متوجسا عند اقترابه من المواقف الجديدة . وهنا قد يبدو أن بطرس كان يعانى كل أنواع المشكلات على حين أن جاك لم يكن يعرف من هذا شيئا .

لكن الامر لم يكن كذلك . فان جاك ، على الرغم من جراته فى اتصالاته لع البيئة ، بدأ يشعر بنوع مختلف من القلق قد يتطــور فيما بعــد ليسبب له قلقا كبيرا من التوتر . كان جاك يخاف من أن يصبح سلبيا خانعا ، يخاف من الا يكون مذكرا كامل الذكورة . وكان أبواه يشعران

بالقلق وعدم الارتياح اذا هو أظهر سلوكا يريان انه سلوك « غير مناسب للأولاد » . وكانا شديدى الايمان بأنه ينبغى للولد أن يكون صلبا رياضيا عدوانيا ، ذا روح استقلالية . لم يكن لديهما الاستعداد لتقبل البكاء ، أو ظهور الاتكال عنده ، أو أى سلوك آخر من شأنه ان يوحى بالسلبية او الخنوع والضعف . وكان والداه يوصلان هذه المعايير أو المبادىء اليه ؛ ولذلك فقد بدأ سلوكه يعكس هذه الضغوط الثابتة .

مراجع وقراءات اضافية

1. Ames, L.B. The sequential patterning of prone progression in the human infant. **Genet. Psychol. Monogr.,** 1937, 19, 409-460.
2. Ames, V.C., & Flory. C.D. Physical growth from birth to maturity. **Rev. educ. Res.,** 1944, 14, 427-437.
3. Arsenian, J.M. Young children in an insecure situation. **J. abnorm. soc. Psychol.,** 1943, 38, 225-249.
4. Bayley, Nancy. The development of motor abilities during the first three years. **Monogr. soc. Res. Child Develpm.,** 1935, No. 1.
5. Bayley, Nancy. Mental growth during the first three years: a developmental study of sixty-one children by repeated tests. **Genet. Psychol. Monogr.,** 1933, 14, No. 1.
6. Bayley. Nancy. Mental growth during the first three years. In R.G. Barker, J.S. Kounin, & H.F. Wright ,Eds.), **Child behavior and development.** New Hork : McGraw-Hill, 1943, 87-106.
7. Bayley, Nancy, & Davis, F.C. Growth changes in bodily size and proportions during the first three years : a developmental study of sixty-one children by repeated measurements. **Biometrika,** 1935, 27, 26-87.
8. Beckey, R.E. A study of certain factors related to retardation of speech. **J. Speech Disorders,** 1942, 7, 223-249.
9. Blum, G. **Psychoanalytic theories of personality.** New York: McGraw-Hill, 1953.
10. Bowlby, J. Mother-child separation. In K. Soddy (Ed.), **Mental health and infant development.** Vol. I. New York: Basic Books, 1956, 117-122.

11. Bowlby, J., Ainsworth, M., Boston M., & Rosenbluth, D. The effects of mother-child separation: a follow-up study. **Brit. J. med. Psychol.,** 1956, 29, 211-247.
12. Bowlby, J. The nature of the child's tie to his mother. **Int. J. Psychoanal.,** 1958, 39, 350-373.
13. Bowlby, J. Separation anxiety. **Int. J. Psychoanal.,** 1960, 41, 89-113.
14. Bronfenbrenner, U. Socialization and social class through time and space. In Maccoby, E.E., Newcomb, T.M., & Hartley, E.L. (Eds.), **Readings in social psychology.** (3rd ed.) New York : Holt, 1958, 400-425.
15. Buxbaum, E. The role of a second language in the formation of ego and superego. **Psychoanal. Quart.,** 1949, 18, 279-289.
16. Carroll, J.B. Language development in **Encyclopedia of educational research.** (3rd ed.) New York : Macmillan, 1957, 744-756.
17. Child, I.L. Socialization. In G. Lindzey (Ed.), **Handbook of social psychology.** Cambridge : Addison-Wesley, 1954, 655-692.
18. Cronbach, L.J. **Essentials of psychological testing.** New York : Harper, 1949.
19. Davenport, C.B. Post-natal development of the human extremities. **Proc. Amer. Phil. Soc.,** 1944, 88, 375-455.
20. Davenport, C.B. Post-natal development of the head. **Proc. Amer. Phil. Soc.,** 1949, 83.
21. Davenport, C.B., & Drager, W. Growth curve of infants. **Proc. Nat. Acad. Sci.,** 1936, 22, 639-645.
22. Davis, A., & Havighurst, R.J. Social class and color differences in childrearing, **Amer. soc. Rev.,** 1946, 11, 698-710.
23. Dennis, W. Causes of retardation among institutional children : Iran. **J. genet. Psychol.,** 1960, 96, 47-59.
24. Despert, J.L. Urinary control and enuresis. **Psychosom. Med.,** 1944, 6, 294-307.
25. Dollard, J., Doob, W., Miller, N.E., Mowrer, O.H., Sears, R.R., et al. **Frustration and aggression.** New Haven : Yale Univer. Press, 1939.
26. Dollard J., & Miller, N.E. **Personality and psychotherapy.** New York: McGraw-Hill, 1950.
27. English, O.S., & Pearson, G.H.J. **Emotional problems of living.** New York: Norton, 1945.
28. Erikson, E. **Childhood and society.** New York: Norton, 1950

29. Escalona, S. The use of infant tests for predictive purposes. In W.E. Martin & C.B. Stendler (Eds.), **Readings in child development.** New York: Harcourt Brace, 1954, 95-103.
30. Francis, C.C., & Werle, P.P. The appearance of centers of ossification from birth to 5 years. **Amer. J. phys. Anthrop.,** 1939, 25, 323-331.
31. Freud, A., & Burlingham, D.T. **War and children.** New York: Medical War Books, 1943.
32. Freud, A., & Burlingham, D.T. **Infants without families.** New York: Int. Univer. Press, 1944.
33. Garn, S.M., & Haskell, Joan A. Fat thickness and development status in childhood and adolescence. **A.M.A. J. Dis. Child.,** 1960, 99, 746-751.
34. Gesell, A. The ontogenesis of infant behavior. In L. Carmichael (Ed.), **Manual of child psychology.** (2nd ed.) New York: Wiley, 1954, 335-373.
35. Gesell, A., & Amatruda, C.S. **Developmental diagnosis: normal and abnormal child development.** New York: Hoeber, 1941.
36. Gesell, A., Halverson, H.M., Thompson, H., Ilg, F.L., & Costner, C.S. **The first five years of life; a guide to the study of the preschool child.** New York: Harper, 1940.
37. Gesell, A., & Thompson, H. Learning and growth in identical infant twins: an experimental study of the method of co-twin control. **Genet. Psychol. Monogr.,** 1929, 6, 1-124.
38. Glass, N. Eating, sleeping, and elimination habits in children attending day nurseries and children cared for at home by mothers. **Amer. J. Orthopsychiat.** 1949, 19, 696-711.
39. Goldfarb, W. The effects of early institutional care on adolescent personality. **J. exp. Educ.,** 1943, 12, 106-129.
40. Goodenough, F.L. Anger in young children. **Inst. Child Welf. Monogr.** (Ser. No. 9) Minneapolis: Univer. of Minn. Press, 1931.
41. Harms, Irene E. & Spiker, C.C. Factors associated with the performance of young children on intelligence scales and tests of speech development. **J. genet. Psychol.,** 1959, 94, 3-22.
42. Hebb, D.O. On the nature of fear. **Psychol. Rev.,** 1946, 53, 259-276.
43. Heinicke, C.M. Some effects of separating two-year-old children from their parents. A comparative study. **Hum. Rel.,** 1956, 9, 106-176.

44. Honzik, M.P. The constancy of mental test performance during the preschool period. **J. genet. Psychol.,** 1938, 52, 285-302.

45. Huschka, M. The child's response to coercive bowel training. **Psychosom. Med.,** 1942, 4, 301-308.

46. Huschka, M. A study of training in voluntary control of urination ,in a group of problem children. **Psychosom. Med.** 1943, 5, 254-265.

47. Irwin, O.C. Infant speech; the effect of family occupational status and of age on use of sound types. **J. Speech Hearing Disorders,** 1948, 13, 224-226.

48. Irwin, O.C., & Chen, H.P. Infant speech: vowel and consonant frequency. **J. Speech Disorders,** 1946, II, 123-125.

49. Irwin, O.C., & Chen, H.P. Development of speech during infancy: curve of phonemic types. **J. exp. Psychol.,** 1946, 36, 431-436.

50. Jersild, A.T. **Child psychology.** (4th ed.). New York: Prentice-Hall, 1954.

51. Jersild, A.T., & Holmes, F.B. Children's fears. **Child Develpm. Monogr.,** 1935, No. 20, 358.

52. Jersild, A.T., & Holmes, F.B. Some factors in the development in children's fears. **J. exp. Educ.,** 1935, 4, 133-141.

53. Levy, D.M. **Maternal overprotection.** New York: Columbia Univer. Press, 1943.

54. Littman, R.A., Moore, R.C.A., & Pierce-Jones. J. Social class differences in child rearing. A third community for comparison with Chicago and Newton. **Amer. soc. Rev.,** 1957, 22, 694-704.

55. Lynip, A.W. The use of magnetic devices in the collection and analysis of the preverbal utterances of an infant. **Genet. Psychol. Monogr.,** 1951, 44, 221-262.

56. Maccoby, E.E., Gibbs, P.K., & the Staff of the Laboratory of Human Development, Harvard University. Methods of child-rearing in two social classes. In Martin, W.E. & Stendler, C.B. (Eds.), **Readings in child development.** New York: Harcourt Brace, 1954, 380-396.

57. Macfarlane, J.W., Allen, L., & Honzik, M.P. A developmental study of the behavior problems of normal children between twenty-one months and fourteen years. **University of California Publications in Child Development.** Vol. II. Berkeley: Univer. of Calif. Press, 1954.

58. Maudry, M., & Nekula, M. Social relations between children of the same age during the first two years of life. **J. genet. Psychol.,** 1939, 54, 193-215.

59. McCarthy, D. Language development of the preschool child. Chap. VII. In R.G. Barker, J.S. Kounin, & H.F. Wright (Ed.), **Child behavior and development.** New York: McGraw-Hill, 1943, 107-128.

60. McCarthy, D. Language development in children. In L. Carmichael (Ed.), **Manual of child psychology.** (2nd ed.) New York: Wiley, 1954, 492-630.

61. Menzies, H.F. Children in day nurseries with special reference to the child under two years old. **Lancet,** 1946, 251, 499-501.

62. Meredith, H.V. Physical growth from birth to naturity. **Rev. educ. Res.,** 1939, 9, 47-49.

63. Meredith, H.V. Order and age of eruption for the deciduous dentition. **J. dent. Res.,** 1946, 25, 43-66.

64. Miller, G.A. **Language and communication.** New York: McGraw-Hill, 1951.

65. Miller, N.E. Studies of fear as an acquirable drive: I. Fear as motivation and fear-reduction as reinforcement in the learning of new responses. **J. exp. Psychol.,** 1948, 38, 89-101.

66. Miller, N.E., & Dollard, J. **Social learning and imitation.** New Haven: Yale Univer. Press, 1941.

67. Mowrer, O.H. On the psychology of "talking birds" —a contribution to language and personality theory. **Learning theory and personality dynamics.** New York: Ronald, 1950, 689-707.

68. Mowrer, O.H., & Kluckhohn, C. Dynamic theory of personality. In J. McV. Hunt (Ed.), **Personality and the behavior disorders.** New York: Ronald, 1944, 69-138.

69. Murphy, L.B. Childhood experience in relation to personality development. In J. McV. Hunt (Ed.), **Personality and the behavior disorders.** Vol. II. New York: Ronald, 1944, 652-690.

70. Peatman, J.G., & Higgons, R.A. Relation of infants' weight and body build to locomotor development. **Amer. J. Orthopsychiat.,** 1942, 12, 234-240.

71. Piaget, J. **The origins of intelligence in children.** Trans. by Margaret Cook. New York: Int. Univer. Press, 1952.

72. Robertson, J., & Bowlby, J. Responses of young children to separation from their mothers. II. Observations of the

sequences of response of children aged 18 to 24 montnhs during the course of separation. **Courrier,** 1952, 2, 131-142.
73. Robinow, T.F., Richards, T.W., & Anderson, M. The eruption of deciduous teeth. **Growth,** 1942, 6, 127-133.
74. Roudinesco, M., David, M., & Nicholas, J. Responses of young children to separation from their mothers. I. Observations of children aged 12 to 17 months recently separated from their families and living in an institution. **Courrier,** 1952, 2, 66-78.
75. Sandler, H.C. The eruption of the deciduous teeth. **J. Pediat.,** 1944, 25, 140-147.
76. Shaefer, E.S. A circumplex model for maternal behavior. **J. abnorm. soc. Psychol.,** 1959, 59, 226-235.
77. Sears, R.R., Maccoby, E.E., & Levin, H. **Patterns of child-rearing.** Evanston, Ill.: Row, Peterson, 1957.
78. Sears, R.R., Whiting, J.W.M., Nowlis, V., & Sears, P.S. Some child-rearing antecedents of aggression and dependency in young children. **Genet. Psychol. Monogr.,** 1953, 47, 135-234.
79. Sewell, W.H., Mussen, P.H., & Harris, C.W. Relationships among child training practices. **Amer. soc. Rev.,** 1955, 20, 137-148.
80. Shirley, M.M. The first two years, a study of twenty-five babies. Vol. II. Intellectual development. **Int. Child Welf. Monogr.** (Ser. No. 8). Minneapolis: Univer. of Minn. Press, 1933.
81. Shirley, M.M. The first two years, a study of twenty-five babies. Vol. III. Personality manifestation. **Inst. Child Welf. Monogr.** (Ser. No. 8). Minneapolis: Univer. of Minn. Press, 1933.
82. Smith, M.E. An investigation of the development of the sentence and the extent of vocabulary in young children. **Univer. Iowa Stud. Child Welf.,** 1926, 3, No. 5.
83. Smith, S. Influence of illness during the first two years on infant development. **J. genet. Psychol.,** 1931, 39, 284-287.
84. Sontag, L.W., Snell, D., & Anderson, M. Rate of appearance of ossification centers from birth to the age of five years. **Amer. J. Dis. Child,** 1939, 58, 949-957.
85. Templin, M.C. Certain language skills in children. **Inst. Child Welfare Monogr.** (Ser. No. 26) Minneapolis: Univer. of Minn. Press, 1957.

86. Thompson, G.G. **Child psychology : growth trends in psychological adjustment.** Boston : Houghton Mifflin, 1952.
87. Thompson, H. Physical growth. In L. Carmichael (Ed.), **Manual of child psychology.** (2nd ed.) New York : Wiley, 1954, 292-334.
88. Watson, E.H., & Lowrey, G.H. **Growth and development in children.** (3rd ed.) Chicago : Year Book Publishers, 1958.
89. White, Martha A. Social class, child-rearing practices and child behavior. **Amer. soc. Rev.,** 1957, 22, 704-712.
90. White, R.W. Motivation reconsidered: the concept of competence. **Psychol. Rev.,** 1959, 66, 296-333.
91. Whiting, J.W.M., & Child, I.L. **Child training and personality.** New Haven : Yale Univer. Press, 1953.
92. Wittenborn, J.R. A study of adoptive children. **Psychol. Monogr.,** 1956, 70, No. 408-410, 1-115.

الباب الثالث

سنوات ما قبل المدرسة

الفصل الثامن

سنوات ماقبل الدراسة

تطور النمو الحركى والعقلى

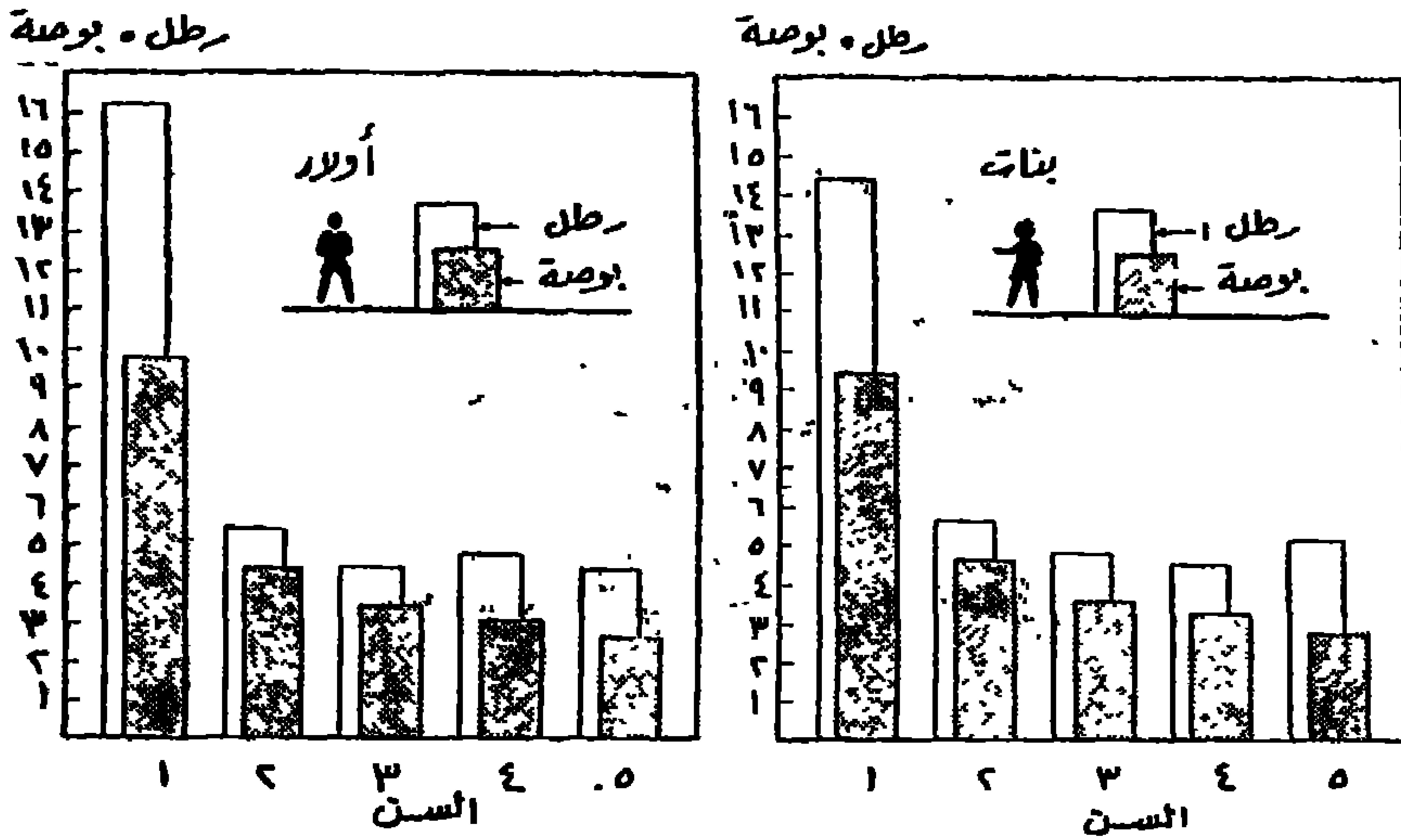
فى خلال الفترة من السنة الثانية الى السنة الخامسة يزداد وضوح الفروق فى الشخصية حتى تصبح بارزة محددة المعالم فى نهاية السنة الخامسة من العمر . كما أن الملاحظات الطولية التى أجريت على الأطفال فى معهد أبحاث فلس تبين أن عددا من سمات الشخصية تتأسس وتستقر عند بلوغ الطفل عامه الخامس ، بل وقد تدوم وتبقى خلال فترة المراهقة والرشد .

وفى الفصول الثلاثة التالية نقوم بوصف تطورات النمو الجسمى والعقلى وفى الشخصية التى تحدث خلال فترة ما قبل المدرسة . على أن التطورات الهامة خلال هذه الفترة تتضمن ما يلى : ١ — النمو السريع فى اللغة والقدرات اللغوية ، ٢ — بداية التنميط الجنسى وبزوغ الطلمة الجنسية ، ٣ — التوحد مع نماذج الوالدين ، ٤ — بزوغ الأنا العليا أو الضمير ، ٥ — بداية قيام السلوك الدفاعى استجابة للمواقف المثيرة القلق .

ونبدأ اولا بتلخيص التغيرات التى تتم فى هذه السنة فى الجوانب الجسمية والحركية والعقلية .

النمو الجسمى :

عند بلوغ سن الثالثة يصل طول الولد المتوسط ٣٨ بوصة ووزنه حوالى ٣٣ رطلا . على حين يبلغ طول البنت المتوسطة ٣٧٫٦ بوصة ، وحوالى ٣٢٫٥ رطلا (49) ويوضح الشكل رقم ٢٨ متوسط الزيادات السنوية بالارطال والبوصات عند الاولاد والبنات من الميلاد الى سن الخامسة .



شكل (١٦) يبين متوسط الزيادة في الطول والوزن عند البنين والبنات من الميلاد الى سن الخامسة .

ونتيجة لهذه الزيادات التدريجية ، يصل متوسط طول الولد في سن الخامسة ٤٣٫٦ بوصة ومتوسط وزنه ٤٢٫٨ رطلا . وتكون هذه القيم عند البنت مشابهة تقريبا لذلك ، ولو أن الولد يكون أميل قليلا الى التفوق في الطول والوزن ، (49) على أن قامة الطفل في سن الخامسة أساس لا بأس به يمكننا أن نتنبأ في ضوئه بطول قامته عند النضج ، اذ يصل معامل الارتباط بين طول القامة عند الخامسة وطولها عند النضج الى ما يقرب من ٠٫٧٠ .

كذلك يتحول شكل البدن خلال هذه الفترة نحو ازدياد النضج . ذلك أنه بعد أن تبدأ الأجزاء العليا من البدن في الوصول الى حجمها عند الرشد ، يبطؤ نموها ثم يتوقف ، الأمر الذي يتيح للأطراف السفلى التي يستمر نموها ، أن تلحق بالأطراف العليا . وهكذا نجد في سنوات ما قبل المدرسة أن نمو الرأس بطيء ، وأن نمو الأطراف سريع ، وأن نمو الجذع يكون بدرجة متوسطة (47) وحين يصل الطفل الى تمام عامه السادس تكون نسب جسمه أشبه بنسب جسم الراشد مما كانت عليه في سن الثانية (53) ، كما نجد أن ملامح وجهه قد كادت أن تشرف على نهاية مرحلة التغير .

وعلى الرغم من أن الأولاد يكونون أثقل وزنا بدرجة طفيفة من البنات في الأعمار المختلفة ، فروقا جنسية ملحوظة بينهما من حيث تركيب الجسم اذ يكون الأولاد أكثر حظا من النسيج العضلي ، في حين تكون البنات أكثر حظا من الأنسجة الشحمية (13, 14) .

وبإضافة الى هذه التغيرات فى نسب الجسم ، يزداد حظ أجهزة الطفل العظمية والعضلية والعصبية من النضوج . كما نجد أن قدرا أكبر وأكبر من الغضاريف فى الهيكل العظمى للطفل قد بدأ يتحول الى عظام ، وأن عظام الجسم قد بدأت تزداد من حيث الحجم والعدد والصلابة ، وأن عدد الأسنان المؤقتة قد اكتمل عادة فيما بين سن الثانية والثالثة عند الطفل بحيث يصبح مهيئا بدرجة كافية لتناول طعام الراشدين .

وكذلك تقع بعض التغيرات الهامة فى النمو العضلى خلال هذه الفترة فبعد أن كان النمو فى الجهاز العضلى متناسبا مع نمو الجسم بصفة عامة من البداية الى سن الرابعة ، نجد أن العضلات تأخذ بعد ذلك فى النمو بمعدل أسرع ، حتى اننا لنستطيع أن ننسب ٧٥ فى المائة من الزيادة فى الوزن خلال السنة الخامسة من الحياة الى تطور نمو العضلات ، (47) ومع ذلك فان العضلات الغليظة تظل فى هذه الفترة أكثر نموا وأرقى تطورا من العضلات الدقيقة الصغيرة ، الأمر الذى يفسر الى حد ما أن الطفل الصغير يكون أكثر مهارة وكفاءة فى أوجه النشاط التى تتضمن الحركات الكبيرة الغليظة منه فى أوجه النشاط التى تتضمن تآزرات دقيقة صغيرة . كذلك من الطبيعى أن نجد الفروق بين الأفراد هنا من حيث القوة البدنية وتطور نماء العضلات متوقفة على عوامل كثيرة من قبيل التكوين الجسمى للطفل وحالته العامة وعادات الأكل والنوم والنشاط عنده .

كذلك تؤدى بعض التغيرات الفيزيولوجية الأخرى الى ازدياد قوة تحمل الطفل والى تمكينه من أن يسهم فى أوجه نشاط أكثر عنفا ومشقة . كما أن التنفس فى هذه الفترة يصبح أكثر عمقا وبطأ ، على حين أن نبضات القلب تبطؤ وتصبح أقل تغيرا ، بينما يزداد ضغط الدم ازديادا ثابتا (47)

وفى خلال سنوات مدرسة الحضانة ينمو الجهاز العصبى نموا سريعا مثال ذلك أن مخ الطفل يصل الى ٧٥ فى المائة من وزنه الكامل عند الرشد بعد انتهاء العام الثانى من عمر الطفل ، ويصل الى ٩٠ فى المائة من وزنه الكامل عند بلوغ الطفل سن السادسة (21) . وأما اكتساء الألياف العصبية بغشاء الميلين (myelinization) الذى يكون قد انتهى بالنسبة للأجزاء السفلى من البدن فى بداية هذه الفترة فانه يكتمل بصفة عامة فى هذه الفترة بالنسبة للمراكز المخية العليا .

وخلال هذه السنوات ، تتغير استجابة الطفل للاصابة بالعدوى أو التلوث (infection) ، فتصبح الاصابة بالعدوى مؤدية الى ارتفاع

فى درجة الحرارة أقل من الارتفاع الذى كانت تؤدى اليه فى خلال فترة الرضاعة ، ولكن طول فترة المرض تصبح أطول . أضف الى ذلك أن احتمال ظهور أعراض مرضية بالقلب بعد حدوث المرض يصبح أقل مما كان عليه خلال السنتين الأوليين من الحياة .

تطور النمو النفسى الحركى :

النضج المتزايد فى الأنسجة العصبية والعضلية عند الطفل فى فترة ما قبل الدراسة يمهد السبيل الى ازدياد مهارته فى أوجه النشاط الحركية النفسية . كما أن التعلم هنا يلعب دورا متزايدا فى هذه التحسنات ، الا أن الحال هنا مثل الحال عند صغار الأطفال من حيث ان اتساع حصيلة الطفل من المهارات الحركية لابد وأن يتأخر الى ما بعد النمو العصبى والعضلى .

وببلوغ سن الثالثة ، تكون الآثار المتبقية من زمن الرضاعة فى سلوك الطفل الحركى قد اختفت تقريبا (15) .

فهو يجرى فى سلاسة أكثر ، وهو يسرع ويبطىء فى جريه بسهولة أكبر ، وهو يستطيع الاستدارة حول الزوايا الحادة ، ويتمكن من الوقوف المفاجىء . وفى مكنته أن يصعد السلالم من غير مساعدة ومع تبديل أقدامه . وهو يستطيع أن يقفز من فوق آخر الدرج الى الأرض وقد التصقت قدماه الواحدة بالأخرى . على حين أن طفل الثانية من العمر يقفز وقد تقدمت احدى قدميه عن الأخرى . وطفل الثالثة يستطيع أن يقفز الى أعلا بقدميه الاثنتين الى مسافة تصل الى اثنى عشرة بوصة ... وهو يستطيع أن يقف على قدم واحدة باتزان مضطرب لمدة ثانية أو أكثر (15, 41) ... وطفل الثالثة ينظر الى تطور نموه الحركى على أنه يتضمن جانبا هاما هو أنه قد أصبح مهيئا لاستعمال الدراجة ذى العجلات الثلاثة ، بدلا من تلك السيارة الخاصة بالأطفال بما أنها من أداة تحريك بدائية . (15, 42)

وهناك أمارات أخرى على تزايد تطور النمو الحركى عند الطفل المتوسط فى سن الثالثة . اذ هو يستطيع ان يبنى برجا من تسعة مكعبات أو عشرة بينما لا يستطيع طفل الثانية أن يبنى أكثر من ٦ مكعبات . وفى الرسم نجد خطوطه قد أصبحت أكثر تحديدا وأقل غموضا وأقل نمطية وتكرارا . وهو يستطيع أن يطوى قطعة من الورق رأسيا أو افقيا ولكنه لا يستطيع أن يطويها حول قطرها حتى وان زودناه بنموذج يحتذيه (٤٢)

وفى الرابعة تكون مهارات الطفل الحركية قد ازدادت بعد . فهـو يستطيع عند بلوغ الرابعة أن يجرى بسلاسة أكثر ، ويكون أقدر على أن يكسر هذا الايقاع المنتظم فى مشيته ، وهو بخلاف طفل الثالثة الذى لا يستطيع الا أن يقفز الى أعلى ، يتمكن من أن يمزج بين القفز والجرى أى أن يقفز أثناء الجرى .

والواقع أن حركاته الرياضية تعتمد الى حـد ما على ازدياد حظ عضلات ساقيه من الاستقلال .

« وهنا كذلك نجد أن مبدأ التفرد يقوم بعمله أيضـــا . أعنى أن استجاباته البدنية لا تقع كما كانت فى صورة كلية شاملة ، وانما نجد أن ساقيه وجذعه وكتفه وذراعيه تستجيب بقدر أقل من الترابط . وهذا يجعل مفاصله تبدو أكثر نشاطا وحركة . فعلى حين انه كان فى سن الثانية والثالثة يقذف بجسمه كله الى الامام حين يلقى بالكرة (وجذعه مشترك فى ذلك) نجده عند الرابعة يتمكن من التطويح بذراعه فقط ليحقق رمية قوية (15, 47) .

والطفل المتوسط حين يبلغ الرابعة يكون قد اكتسب قدرا كافيا من التوجه المكانى والدقة فى الحركة بحيث يتمكن من أن يتتبع على الورق ممرا عرضه سنتيمتر واحد بين شكلين على هيئة معين أحدهما بداخل الآخر وبحيث يتمكن أخيرا من أن يطوى ورقة مربعة حول قطرها الموصل بين زاويتين متقابلتين . ولكنه مع ذلك يظل غير قادر على أن يرسم شكلا معينا من واقع نموذج يعرض عليه ، وان كان يستطيع أن يرسم دائرة وصليبا .

وعند بلوغ الخامسة يكون الطفل المتوسط قد اكتسب القـــدرة الناضجة على الاتزان التى تنعكس فى ثقته بنفسه أثناء سلوكه الحركى .

وهو وان كان لا يزال عاجزا عن القفز مع الارتكاز على قدم واحدة ، الا أنه يقفز بالقدمين قفزا أكثر رشاقة .

كذلك تكون حركاته الدقيقة قد ازدادت تمايزا واستقلالا . ويقول جيزل عن الطفل فى الخامسة « انه يستطيع أن يلتقط اثنى عشر قرصا من أقراص الدواء ليسقطها فى زجاجة بمهارة وفى حوالى عشرين ثانية من الزمن ، مستخدما يده المفضلة . وفى الرسم ، نجد طفل الخامسة لايزال عاجزا أمام خطوط المعين diagonal ولكنه يكون قادرا على رسم خطوط مستقيمة فى كل الاتجاهات ، وعلى أن ينقل رسم مربع أو مثلث

(لا المعين) ، وعلى أن يرسم صورة للانسان يمكن للغير أن يفهموا انها صورة انسان . » (15, 52) .

النمو العقلي

اللغة :

اللغة ، شأنها شأن أكثر المهارات المعقدة ، أمر يصعب تعلمه ولا سبيل الى التمكن منه دفعة واحدة . ولعلنا نذكر ما قلناه فى الفصل الرابع من أن اللغة معنى وتركيبا ومن أن الوحدات اللغوية تتضمن العناصر الصوتية (أى الأصوات الأساسية) ثم الكلمات (morphemes) (أبسط الأصوات التى لها معنى) وقواعد التركيب (morphological) (القواعد التم تحكم تكون الكلمات) وقواعد التعبير (syntactic) (اى القواعد التى تحكم بناء الجمل من الكلمات) (3) . على أن التمكن من الطائفتين الثانيتين يتقدم بمعدل أسرع خلال هذه الفترة ، مما يمكن الطفل من بناء سلاسل لا تنتهى من الجمل الجديدة . كما أن الاستخدام الصحيح لأزمنة الأفعال وأقسام الكلمة والتسلسل السليم للصفات والأسماء والأفعال والظروف فى الجمل نقول أن الاستخدام الصحيح لهذا كله أمر يكتسبه الطفل عادة بدون تعليم مباشر . بحيث نجد أن الطفل الذى لم ينطق بكلمة « ثلاجة » يستطيع أن يستخدمها استخداما صحيحا لأول مرة يضع فيها الكلمة فى جملة من الجمل . ولكننا لا نزال لسوء الحظ نجهل الطريقة الى يتعلم بها الطفل القواعد التى تحكم ترتيب الطفل للكلمات واستعماله لها بطريقة سليمة .

وقد تركزت معظم الدراسات المتصلة بتطور اللغة عند الطفل فى مرحلة ما قبل الدراسة حول الأمور الآتية : ١ — سعة قائمة المفردات . ٢ — طول الجملة ودرجة تعقدها ، ٣ — الابانة وحسن النطق (أعنى درجة قرب نطق الطفل للكلمات من نطق الكبار لها) .

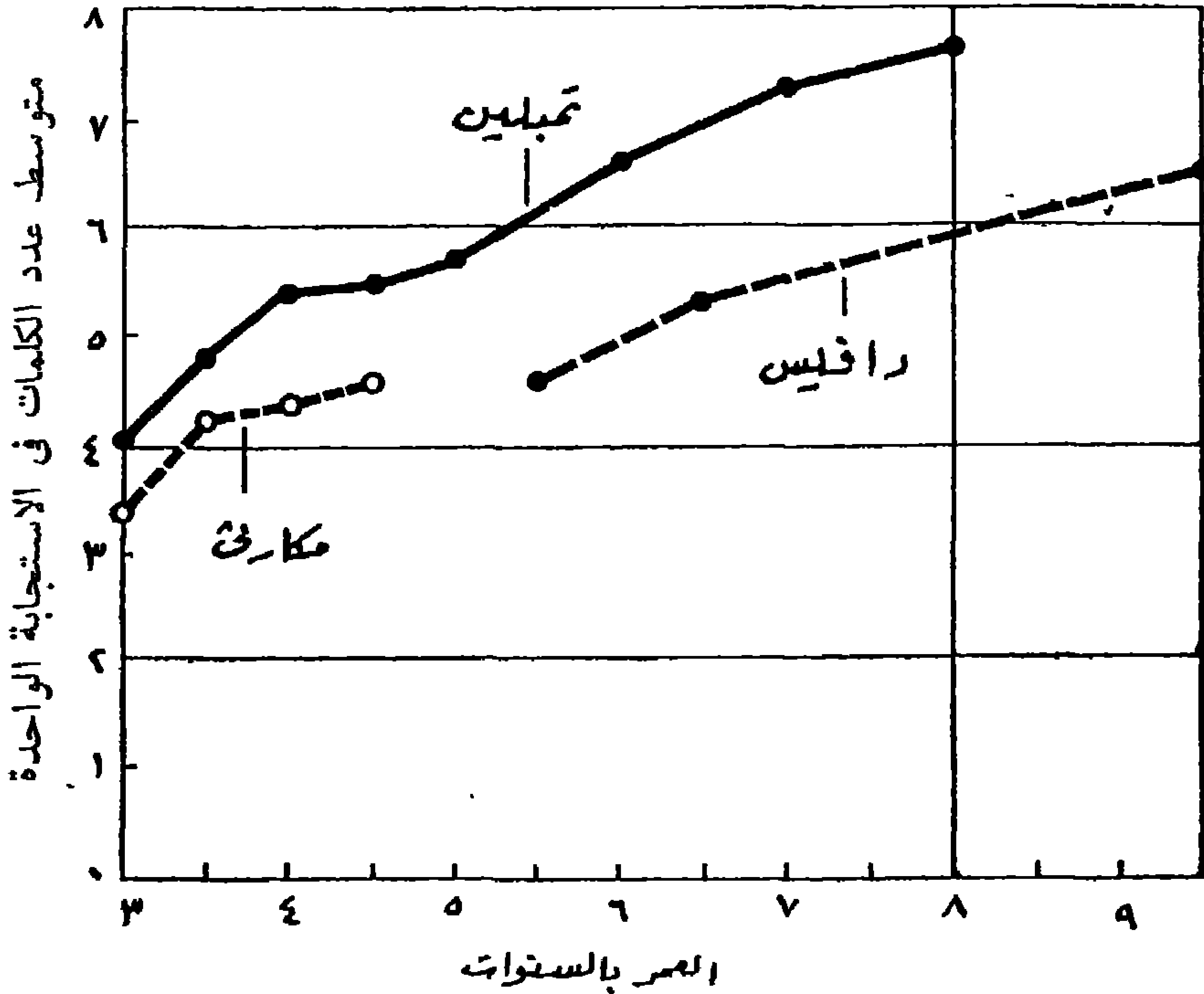
المهارات اللغوية :

فى العشرينيات من هذا القرن ، أجريت دراسات للتعرف على المحصول اللغوى عند مجموعة كبيرة من أطفال ما قبل المدرسة وذلك باستخدام اختبارات تقدم فيها للطفل صور عدد من الأشياء (39) . فان استطاع الطفل تسمية الشى أو الاجابة عن سؤال اجابة تتضمن فهم الكلمة ، كان هذا دليلا على أنه « يعرف » الكلمة . وبمقتضى هذا الاختبار تبين أن الطفل المتوسط يتألف محصوله عند سن الثانية من ٢٧٢ كلمة ، بينما

تتألف حصيلته من الكلمات الميسورة عند سن الخامسة من أكثر من ٢٠٠٠ كلمة .

وفى دراسة حديثة للمهارات اللغوية عند ٤٨٠ طفلا فيما بين الثالثة والثامنة من العمر توصلنا الى عدة نتائج رئيسية بعضها مختلف عن نتائج الدراسات السابقة (44) . أول هذه النتائج أن الأطفال الذين اختبروا فى الخمسينيات كان محصولهم اللغوى أكبر من الأطفال الذين اختبروا من قبل ذلك بثلاثين سنة ، وأنهم كانوا يستخدمون جملا وتراكيب أطول .

ويوضح شكل ١٧ متوسط عدد الكلمات المحتواة فى الجملة العادية عند الأطفال الذين درسوا فى سنة ١٩٥٧ (44) ، وفى سنة ١٩٣٠ (27) وفى سنة ١٩٣٧ (9) . .



شكل (١٧) لبيان عدد الكلمات فى تعليقات الأطفال

على أنه ليس من السهل تفسير ما طرأ خلال العشرين سنة الأخيرة من زيادة فى طول الجملة وعدد المفردات . ولكن ماكارثى يرى أنه قد يرجع الى « استحداث الراديو والتليفزيون ، وتناقص نسبة الأطفال

الذين يكونون قد ولدوا فى خارج البلاد ممن يتكلمون لغتين ، وازدياد عدد مدارس الحضانة التى تتيح فرصا أكبر للتنبيه اللغوى فى خارج المنزل وذلك بالنسبة للأطفال الذين كانوا أقل حظا فى الماضى ، وازدياد وقت الفراغ الذى يستطيع الآباء أن يقضوه مع أطفالهم ، وتحسن الظروف الاقتصادية بدرجة اتاحت للآباء ، حتى وان كانوا من مستويات دخل منخفض ، أن يزودوا أطفالهم ببيئات أكثر اثارة وتنبيها (15 ,29) .

وعلى العكس من نتائج بعض الأبحاث السابقة ، لم يكشف عن فروق جنسية بارزة أو ثابتة فى تطور النمو اللغوى . وانما بدا أن البنات يملن الى التفوق الطفيف فى مهارات الابانة (articulation) ، على حين كان الاولاد يحصلون على تقديرات أعلى بقليل من البنات فى مستوى المفردات والمعرفة بالكلمات .

لكنه تبين مع ذلك أن هناك فروقا بين الطبقات الاجتماعية فى كل أوجه القدرة اللغوية . اذ كانت الدرجات التى حصل عليها الأطفال من أسر الطبقات المنخفضة أقل من درجات أطفال الطبقات العليا فى المفردات اللغوية وفى تركيب الجمل ، وفى التمييز بين الأصوات ووضوح مخارج الأصوات أو حسن الابانة أو النطق .

ونحن نذكر أن الرضع من أسر الطبقات العاملة كانوا يصوتون بدرجة أقل من رضع الأسر التى تنتمى الى الطبقات المتوسطة . وهكذا نجد أنه فيما بين العام الأول من العمر والعـــام الخامس يكون أطفال الطبقات المتوسطة والعليا أكثر تفوقا فى كل جوانب السلوك اللغوى . ولذلك لم يكن من المستغرب أنهم يتفوقون فى اختبارات الذكاء ، مادامت اختبارات الذكاء القياسية محملة الى حد كبير بالمهارات اللغوية .

على أن الازدياد فى المفردات أو طول الجملة ليس الا أساسا واحدا لتقدير ازدياد قدرة الطفل على التواصل الفكرى . صحيح أن الطفل يكتسب فيما بين الثانية والخامسة عددا أكبر من الكلمات . ولكن الأمر لا يقتصر على ذلك وانما هو يتعلم كذلك أن يستخدم كلماته بكفاية أكبر ومرونة أكثر . وهو كلما تقدم به العمر خلال سنوات ما قبل المدرسة ، يعمد الى الكلام بدرجة أكبر ، ويصبح كلامه مفهوما أكثر من ذى قبل ، ونطقه وابانته أحسن ، وتكوين جمله أكثر تعقيداً من الجانب النحوى .

وطفل الثانية يكون فى بداية مرحلة الجملة ، التى تتميز بغلبة الأسماء والنقص فى الأدوات والأفعال المساعدة والأفعال والحروف والروابط أو أدوات العطف . ثم تنتهى هذه المرحلة بالتدريج لتبدأ مرحلة الجملة

القصيرة التى تتألف فيها الجملة من كلمات تتراوح بين ٣ر٥ و ٤ر٥ كلمة والتى تتميز فيها الجملة بمميزات الجملة فى المرحلة السابقة ولكن بدرجة أقل . ولا يصل الطفل بعد الى التمكن من وضع النبرة (inflections) كما تكون جمله بسيطة غير مركبة فيما عدا جملة أو اثنتين من كل خمسين جملة . ولكنه حين يبلغ الرابعة يبدأ فى دخول مرحلة الجمل الكاملة التى تتألف من ٦ كلمات أو ثمانية والتى « تتميز بقدر أكبر من التحديد والتعقيد ، وذلك كما يتضح من ازدياد استخدام الكلمات الدالة على العلاقات وقدر لا بأس به من السيطرة على النبرات .
.(28, 552) « inflections

وجوانب اللغة المختلفة تنمو بمعدلات مختلفة (52،) فمن ذلك أن أعظم زيادة فى اجادة النطق تقع فيما بين سن الثالثة وسن الثالثة والنصف ، ثم لا يصل الطفل سن الثامنة حتى يكون الطفل قد وصل بمستوى نطقه أو اجادته للنطق الى مستوى الناضجين الراشدين . وأما بالنسبة للاستعمالات النحوية السليمة ، فان ترتيب طفل الرابعة للمسند اليه ، والمسند والصفات يكون صحيحا الى درجة ملحوظة ثم يصل الى مستوى النضج عند العاشرة . واما مستوى المفردات اللغوية فانه يستمر على العكس من الجوانب الاخرى فى الزيادة حتى بعد بلوغ مرحلة النضج أو الرشد .

والمقتطفات التالية من كلام بعض الأطفال (وقد أوردها كولن فريزر Colin Fraser) تصور بعض التغيرات الرئيسية التى تقع فيما بين سن الثانية والسادسة — وهى ازدياد طول المنطوق ، ازدياد استخدام أجزاء الكلام المختلفة ، ازدياد وضوح المعنى ، ازدياد رقى النحو ، ازدياد استخدام الكلام لغرض التفاعل الاجتماعى ، وتناقص الميل الى تقليد عبارة نطق بها الكبار حديثا .

Mary : 2 years old -- playing with toys in presence of mother and other adults.

The rug
The pretty rug
The rug
Rocking chair (repetition of adult utterance)
Table
Table
That Druie pillow
That Druie dish
Dish

Dish
Book fell down (repetition of adult utterance)
Fruit
Grape
Doggy tired
No
Top
That going (repetition of adult utterance)
The book fall down
Want hankie
That pretty (repetition of adult utterance)
Other side
Oh, other side
Oh, other side

Jane : 3 years old — playing with toys in presence of mother and other adults.
Hey, I found Captain Kangaroo
Captain Kangaroo (response to a question)
Mummy ?
Mummy ?
Can I have this ?
Yeah (response to a question)
What shall I fix with this ?
I think you can fix this
I think
It works with this
For to lean a thing up here (response to a question)
Hey, Mummy
What did you found ?
We'll play with 'em
Won't it be fun to play with these ?
What ? (response to a question)
And I was in the cage
Yeah (response to a question)
You line the red ones up and you line the green ones up and I line these up
Hey what are we goin' make ?
And then now I will line all mine up like this
I show you how to play animals
Hey, this is my dollie
And these all small ones

وواضح من الفروق الهائلة بين هاتين العينتين من الكلام مبلغ النمو الذى يحدث فى اللغة خلال هذه الفترة القصيرة .

المؤثرات البيئية فى اكتساب اللغة :

الاستجابات اللغوية أمر يتعلم ، لهذا كان من الممكن أن تعيننا قوانين التعلم على تفسير الفروق بين الأطفال فى الكفاءة اللغوية . فكلما ازدادت قوة الدافع الى استخدام اللغة ، وكلما ازداد مفعول الاثابات التى يؤدى اليها الكلام ، ازداد حظ السلوك اللغوى من التطور والنماء . والأدلة التجريبية الميسورة تشير الى أن الأطفال الذين ينتمون الى أسر تشجع على اللغة وتثيب عليها ، يكونون بالفعل أكثر تفوقا من حيث المهارات اللغوية الكفئة . من ذلك مثلا ان اطفال مؤسسات الايداع ، الذين لايثابون كثيرا أو بصفة منتظمة على استجاباتهم اللغوية ، كانوا معوقين فى نموهم اللغوى (17, 18) ، وانهم كانوا عند مقارنتهم بالأطفال الذين يعيشون فى بيوت التبنى فى مرحلة ما قبل المدرسة أدنى بشكل ملحوظ بارز فى كل النواحى التى قيست — بما فى ذلك أصوات الكلام ، ووضـــوح المعنى ومستوى التنظيم والترتيب اللغوى (17, 18) .

كذلك وجد أن هناك ارتباطا بين اهتمام الأم بتطور النمو اللغوى عند طفلها خلال السنوات الثلاثة الأولى من الحيـــاة من ناحية ونسبة ذكاء الطفل فى سن الثالثة من ناحية أخرى (30) . ولما كانت الأم تقضى عادة جانبا أكبر من الوقت مع الطفل خلال سنوات ما قبل المدرسة ، وجدنا الأم تزاول تأثيرا أكبر من تأثير الأب على النمو العقلى المبكر للطفل .

وعامل آخر يرتبط باكتساب اللغة هو الى أى مدى توصل لغـــة الأطفال الى أهداف مثيبة أو مشبعة له . ذلك أن من الوالدين من يصر على أن يبدأ طفل الثالثة فى استخدام الاسم حين يطلب شيئا من الحلوى بدلا من أن يكتفى بالاشارة الى وعاء الحلوى ويقـــول « هه ، هه » . وواضح أن هذا الأسلوب من التنشئة ، الذى يجعل اكتساب الأهداف المرغوبة متوقفا على استخدام اللغة ، مثال واضح يبين كيف أن سلوك الأبوين يؤثر فى تعلم اللغة . وقد كان بطرس أحد الولدين اللذين نستعرض تاريخ حياتهما فى هذا الكتاب (انظر ص ٢٢٤) متأخرا كثيرا فى نموه اللغوى عند هذه المرحلة ، لأسباب من بينها أن أمه كانت تستبق أو تتوقع حاجاته باستمرار ، ولم تكن تنتظر أو تصبر حتى يطلب هو ما يريد .

والتوائم (الزوجية والثلاثية) أبطأ فى اللغة من غير التوائم ، على حين أن الطفل الوحيد — وخصوصا البنت الوحيدة — هو أكثر الأطفال

تقدما فى كل جوانب النمو اللغوى (8, 9, 10, 11, 12) . كذلك نجد الأطفال من الأسر ذات اللغتين (bilingual) يلاقون فى العادة صعوبات أكبر فى تعلم اللغة من أطفال الأسر ذات اللغة الواحدة (28, 40) . ومع ذلك فاننا لو شجعنا الأطفال من الأسر ذات اللغتين تشجيعا قويا على التمكن من اللغة التى تعلم فى المدرسة ، ترتب على هذا أن تخف الآثار التى قد تكون ضارة والناتجة من جو الازدواج اللغوى .

والتوائم الزوجية والثلاثية (Twins & Triplets) لا يكون لديهم ما نجده عند غيرهم من الأطفال من الدافع القوى الى تعلم الاستجابات الكلامية أو اللغوية ، ما دامت أكثر حاجاتهم (وخصوصا الحاجات الاجتماعية) تسبع بدون الاتصال اللفظى . وأما الطفل الوحيد فانه يتمتع بمزايا كبيرة من هذه الناحية ، لأنه يأتى عادة من « بيئات ... تتيح قدرا أكبر من الارتباط بالراشدين ، وخبرات أوسع ، وفرصا أكثر للتدريب على استخدام اللغة فى أحسن الظروف » (28, 589)

مراحل تصور الطفل لعالمه :

فيما سبق أكدنا على نشأة اللغة والمفردات والنطق الصحيح بوصفها وسائل لتحقيق الأهداف المرغوبة . ولكن اللغة هى كذلك الوسيط الذى يتفهم به الطفل عالمه . فالطفل يزداد فهما لبيئته وقدرة على تصنيف وقائعها ازديادا لا يكون ملحوظا أو ظاهرا ، وان كان هذا الازدياد ذا أهمية قصوى فى نموه العقلى والانفعالى عموما .

الزيادة فى تحديد اللغة :

يتعرض استخدام الطفل للغة فى وصف عالمه وتصنيفه لنوعين من التغيرات خلال سنوات ما قبل الدراسة . من الناحية الأولى ، نجد أن الكلمات قد بدأت تدل على أشياء ووقائع محددة بدرجة أكبر وأكبر . ذلك أن الطفل فى الثالثة من عمره قد يستخدم كلمة « كلب » لترمز الى كل حيوان ذى أربعة أقدام ، أو كلمة سيارة لترمز لكل عربة لها عجلات . وقد وصف هاينز ورنر (Heinz Werner) احد علماء النفس المهتمين بتكوين أفكار الطفل ولغته هذا النوع من الاستخدام للغة الذى نجده عند طفل الثالثة من العمر بأنه غير متمايز وتأليفى (undifferentiated and syncretic)

ويقصد ورنر بكلمة (syncretic) ان الكلمة أو شبه الجملة (phrase) تستخدم لترمز الى مزيج أو مركب من عدة أفكار فالطفل قد يستخدم كلمة « أكل » ليشير الى الطعام ، أو الى عملية تناول الطعام او الى تغذية الأم للطفل . وبازدياد النضج يصبح استخدام الكلمات استخداما متمايزا حتى ان الكلمة أو شبه الجملة الآن لا تشير الا الى شيء أو واقعة محددة معينة . فاذا وصلنا الى سن الخامسة وجدنا انكلمات : كلب ، سيارة ، أكل ، قد أصبحت تستخدم بنفس التحديد الذى تتميز به لغة الكبار .

ازدياد صفة التجريد فى اللغة :

فى كل لغة كلمات ترمز الى أشياء مادية محددة (مثل كلب وقطة وموزه ولبن وسيارة وعربة نقل) وكلمات أخرى تشير الى أصناف من الاشياء التى تشترك فيما بينها فى بعض النواحى او الخصائص (مثل حيوانات وطعام وعربات) . وهذه الكلمات الاخيرة أكثر حظا من التجريد من كلمات (كلب ، لبن أو سيارة) .

ولهذا فان ازدياد الدقة فى استخدام الكلمات المجردة هو النوع الثانى من التغيرات التى تطرأ خلال هذه الفترة .

اى أن هناك تطوران لغويان يحدثان فى وقت واحد أولهما أن الطفل يتعلم استخدام كلمات محددة لأشياء محددة . فهو يقصر استخدام كلمة « بقرة » على الأشياء المناسبة ، ولا يعممها على كل حيوانات المزرعة . وثانيهما انه يتعلم الكلمات المجردة التى تمثل خاصية عامة تشترك فيها مجموعة من الأشياء المختلفة .

ولتوضيح هذا نقول ان كلمة « حيوان » تنطبق على الكلاب والقطط من ناحية وعلى الأسماك والديدان كذلك . ولذلك ينبغى لنا أن ندرك أن استخدام الطفل للكلمة ليس مؤشرا دقيقا على فهمه للكلمة (ونعنى بالفهم هنا القدرة على تعريف الشيء تعريفا من النوع الذى يستخدمه الكبار ويتقبلونه) . فقد يستعمل طفل فى الخامسة من عمره كلمة « فلوس » بمعناها المجرد لأنه يدرك أن الأشياء التى تسمى « قروشا وشلنات وريالات » هى أفراد أو وحدات مادية تندرج فى صنف الفلوس . وقد يستعمل طفل ثان كلمة الفلوس ، ولا يقصد بها الا القروش ؛ لان هذا هو السياق الوحيد الذى يفهم فيه هذه الكلمة . ذلك لانه كثيرا ما تقوم بعض الأمهات باستخدام كلمات مجردة بدلا من الكلمات المادية الملموسة فى الحديث عن بعض الأشياء مع الأطفال فى سن الثالثة . فقد

تقول أم لطفلها مثلا « استعمس الفضية عندما تأكل » . وعندئذ وفى هذا السياق قد تشير كلمة فضية الى ملعقة معينة . ثم ان الطفل لو قال فى اليوم التالى «أعطنى فضيتى » لجاز لنا أن نستنتج من هذا أنه لايستخدم الكلمة بمعناها المجرد .

والتطور فى نمو المفاهيم يقاس بعدد المفاهيم المجردة التى يكتسب الطفل أسماء لها ، والتى يمكنه أن يسمى الأنواع أو الأصناف التىتتدرج تحتها . ذلك أنه فيما بين سن الثالثة والرابعة ، تتحدد المفاهيم عادة بما لها من أفعال أو تصرفات أو وظائف (من قبيل الكلاب أشياء تنبح ، والأبقار أشياء تزودنا بالحليب ، والنار شىء يحرقك) لكنه ببداية دخول المدرسة ، يشرع الأطفال فى تعريف الأشياء أو تحديد مفاهيمها علىأساس من الأسماء المجردة (الكلب هو أحد الحيوانات) أو على أساس الخصائص الوصفية (النار حارة وحمراء) .

وبالاختصار نقول ان نمو نظام اللغة يتضمن تعلم الأمور الآتية :
١ ـ الحالات أو الأشياء المحددة التى ينطبق عليها استخدام اللفظ .
٢ ـ الجنس العام (الذى هو اكثر تجريدا) الذى تنتمى اليه الكلمة .
٣ ـ الخصائص النحوية للكلمة (أى المكان الذى تنتمى اليه فى الكلام المكتوب أو المنطوق) وأخيرا ، ٤ ـ الخصائص الوصفية للأشـــياء أو الوقائع . وكل هذه الجوانب من اللغة نكتسب خلال ســنوات ما قبل الدراسة بمعدل سريع للغاية .

التعميم القائم على التوسط Mediated generalization

بعد أن يمضى الطفل فى اكتساب الكلمات المجردة ، نجده قد بدأ فى تصنيف الأشياء والوقائع وفى الاستجابة لها على أساس من الاسم المجرد الذى يطلقه عليها . وهذه التسميات المجردة تصبح محور الارتكاز بالنسبة لعملية التعميم التى تنطوى على التوسط (pivotal point mediated) والتى وصفناها فى الفصل الخامس . وفى التعميم القائم على التوسط ، يستخدم الطفل نفس التسمية (label) لاثنين أو أكثر من الأشياء ، وبالتالى يبدأ فى معاملتها كلها معاملة واحدة . مثال ذلك أن طفل الرابعة يكون قد تعلم استخدام الكلمة المجردة « حلوى أو بونبونى » لبعض المنبهات المعينة ولأن كلمة حلوى ترمز الى شىء صالح للأكل فانه يكون على أهبة أن يسلك سلوكا يمكننا التنبؤ به بازاء كل الأشياء التى يسميها بالحلوى . بحيث انه لو أخرج أحد الكبار من جيبه شيئا جديدا لم يشاهده الطفل من قبل وقال له « هاك بعض الحلوى » ، لقام الطفل بنقل السلوك الذى تعلـم الاستجابة به لكلمة حلوى الى هذا المنبه أو المثير الجديد . ولكان أكبر

الاحتمال أنه سيمد يده الى هذا الشيء الجديد ليدفعه فى فمه . فالتعميم القائم على التوسط اذن أمر توافقى فى العادة ، أمر يسمح للطفل بأن يسلك سلوكا ملائما للمواقف الجديدة عند أول التقائه بها .

لكن التعميم القائم على التوسط قد يكـــون غير توافقى فى بعض الاحيان . خذ لذلك مثلا ، أن الطفلة فى سن الخامسة اذا تعلمت التسمية « ولد » عمدت الى استخدامها مع مجموعة شتى من الأفراد يتشابهون فى أمور من بينها طريقة قص الشعر ونوع الملبس . ثم لنفرض أن هذه الطفلة اتصلت ، فيمن اتصلت بهم من الأولاد لأول مرة ، بولد شديد العدوانية نحوها يدعى عباس حمزه (Johnny Smith) عندئذ نتوقع أن تتعلم الطفلة تجنب ع.ح. وأن تتعلم الشعور بالقلق فى حضوره ثم أن استجابات القلق والتجنب المرتبط بهذا الولد بالذات قـد تتحول فترتبط بصنف الأشياء التى تنطبق عليها كلمة ولد . وهذا يحدث لأن الأبوين كثيرا ما يقولان للطفل « ابتعد عن **هذا الولد** مادام يؤذيك » ولأن الطفلة كثيرا ما تعود الى أمها لتبلغها بأن « الولد جارنا ضربنى » ثم ان الطفلة الصغيرة اذا لاقت من بعد ذلك ولدا جديداً وليكن أحمد خليل . بات من المحتمل ان تستثار استجابات القلق والخشية مرة ثانية . وعندئذ لا تكون الخشية مرتكزة على شيء قام به الولد الجديد . وانما نقول ان سلوك التجنب قد وقع لأن الطفلة قد أطلقت التسمية « ولد » على هذا المثير الجديد وهو أحمد خليل . (Bobby Jones) أعنى أن الطفل يتعلم استجابات لتصنيفانه للعالم ، ويسلك بحسب المعنى الذى يربطه بهذه الأصناف اللغوية . وأن هذه التسميات المبكرة ليست أمورا طيارة عابرة ، وانما هى ذات أثر توجيهى فى مستقبل سلوك الطفل .

حسن وردىء بوصفهما تسميات لغوية :

استخدام الطفل للكلمات المجردة « حسن » و « ردىء » يعتمد على عاملين اثنين على الأقل : أولهما ما اذا كان هذا الشيء أو الواقعة تسبب اللذة أو الألم ، وثانيهما ما اذا كان هذا الشيء او الواقعة أمرا يشجع عليه المجتمع أو ينهى عنه ويحرمه . أضف الى ذلك ان طفل ما قبل المدرسة يكون لديه مفهوم على درجة من الوضوح عن السلوك الطيب والسلوك الردىء . فقد قامت الباحثة رادكة (Radke) بسؤال مجموعة من الأطفال عن الطفــل الطيب والطفل الردىء(37) فحصلت على اجابات يلخصها الجدول رقم ١ .

فمن السوء عصيان الأم ، وايذاء الناس وتدمير الأشياء ، على حين أن العطف على الآخرين ومساعدتهم أمور حسنة . كذلك التسبب فى

جدول رقم ١

معايير السلوك الحسن والسىء عند الأطفال

السلوك السيء	النسبة المئوية للاستجابات بنات	أولاد	الجميع
- لا يفعل ما تأمره به أمه	٢٨	٧	١٨
- لا يفعل ما يأمره به الآخرون	صفر	١٤	٦,٥
- يقوم بأعمال عنف صريح (مثل البصق أو الخدش أو الخطف أو الضرب أو كسر زجاج النوافذ وقذف الطين ، وهكذا)	٤٧	٥٥	٥١
- يبكي ويتحدث بكلمات سيئة ويظل غاضبا عابسا غير لطيف	١٢,٥	١٧	١٥
- يحزن أمه	—	٧	٣
- متفرقات ولا أدرى	١٢,٥	صفر	٦,٥
السلوك الحسن			
يساعد أمه (بنود محددة مثل نفض التراب ، والغسيل ، والتنظيف ، والقيام بأعمال منزلية أخرى)	٢٠	٤٠	٢٩
يرعى أموره الخاصة (كأن يلبس ملابسه بنفسه ، ويذهب بنفسه الى الحمام ، وأن يرتب لعبه بعد الفراغ منها ، وينظف ما يقوم بتلويثه ، وهكذا)	١٣	٦	١٠
يلعب (أى يلعب فى رفق بعرائسه والوانه وهكذا)	٢٨	٦	١٨
يقوم بأعمال لطيفة رقيقة (أى يقوم بأعمال طيبة من أجل الناس وهكذا)	١٣	٣٠	٢١
يطيع أمه (أى يفعل ما تأمره به وهكذا)	٨	٦	٧
لايدمر الأشياء أو يكسرها (أى لا يكسر الاسطوانات الغنائية ونحوها)	٣	٣	٣
يظل بمنأى عن طريق أمه (أعنى انه لا يزعجها ونحو ذلك)	٣	٦	٤
متفرقات ولا أدرى	١٢	٣	٣

ايلام الآخرين أمر سيء ، على حين أن من الحسن العطف عليهم وتقديم المساعدة لهم . والطفل يسمى الأفعال المناهضة للمجتمع أفعالا سيئة ؛ ولهذا فانه يسمى القائمين بها سيئين كذلك . بحيث أن الطفل اذا لقبته أسرته بأنه « وباء » أو « مخرب » قد يشرع ينظر الى نفسه على أنه سيء وهكذا تستمر عنده فكرة سلبية عن نفسه . والواقع أن فكرة الطفل عن نفسه أو مفهوم الذات عنده يتوقف أساسا على الألقاب اللفظيــة التى يخلعها الآخرون عليه والتى يخلعها هو على نفسه كذلك . فان هو وصف بالحذق "smart" بدأ يؤمن بذلك وجعل يسلك بوصفه حاذقا فى المواقف التى تتحداه . وان هو وصف « بالسوء » ، جعل يسلك بأساليب تتمشى وتتفق مع هذا الوصف . أعنى أنه يعمد عندئذ الى تلقيب نفسه ، بطريقة مضمرة ضمنية غير صريحة ، بالسيىء ، وأخذ يتوقع من غيره أن يسلك تجاهه على اعتبار أن السوء من بين خصائصه التى يتصف بها .

مراحل فى التواصل اللغوى :

قام بياجيه بدراسات لوظائف اللغة فى حياة الطفل من بينها دراسات اهتم فيها بما يحدثه تقدم السن من تغير أو تحول من الكلام المتمركز حول الذات الى الكلام المتمركز حول المجتمع أو المتجه وجهة اجتماعية .

أما فى الكلام المتمركز حول الذات ، وعلى حسب بياجيه ، « فانالطفل لا يتحرى معرفة من يتحدث اليه أو ما اذا كان هناك من يستمع له . فهو يتكلم لنفسه أو لأنه يلذ له أن يربط شخصاً تصادفوجوده بالنشاط الذى يدور عندئذ ... وهو لا يحاول « أن يضع نفسه فى موضع بحيث يراه السامع » . (32) أما الحديث الاجتماعى فعلى خلاف ذلك « يواجه الطفل فيه سامعه ، ويتدبر وجهة نظره ، ويحاول أن يؤثر فيه ، أو أن يتبادل واياه الأفكار . » (32)

وفى مرحلة التمركز حول الذات ، التى قد تدوم الى سن الخامسة أو السادسة ، يجد الطفل من الصعب عليه أن يضع نفسه فى مكانشخص آخر . فهو لا يستطيع أن يتخذ وجهة نظر طفل أو راشد آخر ، كما أن كلامه يكشف عن قلة اهتمامه بفهم الآخرين له . والأطفال فى سن الثانية والنصف قد يبدو عليهم أن أحدهم يتحدث الى الآخــر ، ولكن كلامهم لا يكون فى الواقع قائما على التبادل . وان أحد المؤلفين ليذكر محادثة بين طفلة فى الثالثة والنصف من العمر ورفيق من رفاق اللعب عندها حين التقيا ذات صباح . قالت الأولى « أختى تحتفل اليوم بعيد ميلادها » فأجابت الثانية « لقد بلل كلبى الفراش الليلة الماضية » .

وفى دراسة من دراسات بياجيه تمت ملاحظة عشرين طفلا فيما بين سن الثانية وسن الحادية عشرة خلال فترة النشاط الحر فى معهد روسو بسويسرا ، كما تم تسجيل كل ما صدر عنهم من تلفظ . فتبين من تحليل هذه البيانات انه كلما نما الأطفال وتقدم بهم العمر ، أصبح حديثهم أقل تمركزا حول الذات وأكثر حظا من الاتجاه الاجتماعى .

ومما لا شك فيه أن مبلغ التمركز حول الذات فى أحاديث الاطفال الصغار يتفاوت بحسب الموقف الذى تسجل فيه الاستجابات وبحسب خصائص شخصيات الأطفال الذين نقوم بملاحظتهم . أضف الى ذلك أنه « قلما تجاوزت أعلى التقديرات للتمركز حول الذات نسبة ٥٠ فى المائة ، ولذلك فانه لا أساس للتقديرات انحماسية التى يقابلها المرء أحيانا والتى تذهب الى أن التمركز حول الذات أمر يسيطر وينتشر فى أحاديث صغار الأطفال كلها » (28, 570) .

والتغير من التمركز حول الذات الى الكلام المتمركز حول المجتمع يعكس الى حد ما تزايد الصفة الاجتماعية عند الطفل . ذلك أنه كلما تقدم العمر بالطفل ، أدرك أن الحديث المتجه وجهة اجتماعية يلقى الاثابة عددا أكبر من المرات وبدرجة أقوى ويفرض على الآخرين أن يلتفتوا اليه بخلاف الحديث المتمركز حول الذات الذى قد يشجع الأطفال على التخلى عنه وبذلك يصبح أقل وضوحا وبروزا .

الصعوبات اللغوية فى سنوات ما قبل المدرسة :

فى خلال سنوات ما قبل المدرسة ، يبدو كثيرا على الطفل أنه يجد مشقة فى أن يعبر عن نفسه . فتكرار الكلام كثير جدا ، حتى أن الأطفال فيما بين الثانية والخامسة ليكررون على التقريب كلمة من كل أربعة كلمات ينطقونها ، يكررونها بأكملها أو بجزء منها (6,7). والأولاد أميل الى التكرار من البنات ، كما أن كمية التكرار ، عند الجنسين تتناقص بتقدم العمر . كذلك تبين أن ٨٥ فى المائة من كل الأطفال فيما بين الثالثة والرابعة من العمر يبدو عليهم التردد فى الكلام (26).

على أن هذا التردد والترديد (التكرار) يمكن أن يعزى الى المستوى الذى وصله الطفل من حيث نموه اللغوى . ذلك أن الطفل يتبنى لنفسه قائمة مفردات بالسمع بأسرع مما يستطيع أن يستخدمها فى كلام متصل ، ولهذا تجده كثيرا ما يضطر الى التريث حتى يوفق بعد الجهد المضنى الى الأسلوب الصحيح فى التعبير .

ولهذا نقول ان صعوبات الكلام يمكن أن تعد أمرا سويا خلال سنوات ما قبل الدراسة . ولو أن الابوين أصابهم التوتر والاضطراب من كلام طفلهم فى هذه المرحلة ، لكان من المحتمل أن يعكسا قلقهما الى الطفل وأن يضعا بذلك أساس أعراض حقة مزمنة من اللجلجة والتهتهة . وفى هذا يقول أحد الثقاة وهو جونسون ان اللجلجة لا تصبح عرضا مزمنا عند الأطفال الا بسبب أن بعض الآباء ممن يرتفع عندهم مستوى القلق يصفون أبناءهم باللجلجة . ولكن هناك كتابا آخرين ، وخصوصا الذين ينتحون منحى التحليل النفسى ، يرون فى اللجلجة انعكاسا لتوترات انفعالية أساسية عند الطفل ، توترات تتصل عادة بما تتعرض له علاقته بوالديه من صعوبات (4).

وأدلة الأبحاث الميسورة تؤيد الفرض القائل بأن الأزمات الانفعالية تزيد من التردد والترديد فى الكلام خلال سنوات ما قبل المدرسة . مثال ذلك ، أن أنواعا كثيرة من الضغوط الموقفية — من قبيل أن يستثار الطفل بما يجرى حوله من نشاط ، أو أن يحاول توجيه نشاط أقرانه أو أن يجتذب اليه الانتباه ، أو أن يضطره المعلم أو المعلمة الى تغيير النشاط الذى هـــو ينغمس فيه — قد تؤدى الى ازدياد التردد والتـوقف فى الكلام (6,7)

لقد استعرضنا من قبل بعض ا لدراسات التى تبحث فى تأثير الصلة بين الطفل والوالدين على نموه اللغوى المبكر . والآن نقول ان هناك أدلة اكلينيكية تثبت أن صعوبات الكلام وخصوصا اللجلجة والتهتهة ، خلال سنوات ما قبل المدرسة مرتبطة بتوافق الطفل الاجتماعى والانفعالى .

« بدأ الولد الصغير حين عادت أمه الى البيت بمولودة جديدة من المستشفى . وهو لم يكن يبدى غيرته من هذه الأخت الصغرى صراحة ، كما أنه لم يحاول مطلقا أن يضربها أو أن يقرصها . وانما كان يبدو عليه قلة الراحة وعدم الاستقرار . كذلك بدأت طفلة فى الثانية والنصف من عمرها التهتهة حين هجرت الخادم الأسرة بعد أن ظلت معها فترة طويلة وحلت خادمة أخرى محلها . ثم تكونت بين الطفلة والخادم الجـديدة أواصر الصداقة بعد أسبوعين ، فزالت التهتهة مؤقتا . ثم انتقلت الاسرة الى منزل جديد فأحست الطفلة بالغربة والحنين وعادت الى التهتهة فترة من الوقت . واستدعى الأب للتجنيد بعد ذلك بشهرين فاستاءت الأسرة لذلك واستأنفت البنت التهتهة . كذلك تقرر الأمهات أن التهتهة عند أطفالهن تزداد سوءا حين تكون الأمهات أنفسهن على شىء من التوتر . وفى رأيى أن الأطفال الذين نشغلهم لفترة أطـول من اللازم من النهـار

بالحديث اليهم وسرد القصص عليهم ومطالبتهم هم أيضا بالحديث والتسميع من قبيل التفاخر والتباهى بهم يكونون أكثر تعرضا للتهتهة من غيرهم . كما أن التهتهة قد تحدث وتقع حين يقرر الأب أن يتحول الى شيء أكثر من الصرامة فى تربيته وتهذيبه لولده » . (42,273).

ولحسن الحظ أن الغالبية العظمى من الأطفال الذين يتهتهون فيمابين الثانية والثالثة والرابعة من العمر يشبون عن طوق هذه التهتهة فى غضون شهور قلائل . ومن واجب الآباء ان يبحثوا عن مصادر هذا الاضطراب عند الطفل ما دامت صعوبات الكلام ترجع الى الأمزات الانفعالية فى الظاهر . كما أن قلق الأبوين من التهتهة ومحاولاتهم التى يشتطون فيها لحمل الطفل على تصحيح كلامه قد لا تفيد فى شيء الا بتعقيد المشكلة .

« لو رأيت أنك تحمله على أن يتحدث أكثر مما ينبغى فاقلع عن ذلك. العبى معه « بعمل » الأشياء بدلا من دوام **التحدث** عنها . هل تتاح له الفرصة الكافية للعب مع الأطفال الآخرين الذين يرتاح لهم ؟ هل عنده ما يكفى من اللعب والأدوات خارج الدار وفى داخله ، بحيث يتمكن من أن يبتدع بنفسه الألعاب ومن غير أن يتعرض لمن يسيطر عليه ويتحكم فيه. لا أقصد انا أن من واجبك أن تتجاهليه أو تعزليه ، وانما أقصد من ذلك أن تستشعرى الاطمئنان عند وجودك معه وأن تسمحى له بالمبادرة . وأن تحدث اليه فامنحيه انتباهك حتى لا يستبد به الغضب . وان تحدث اليك فامنحيه انتباهك حتى لا يستبد به الغضب وان استبدت به الغيرة الى حد يضايقه ، ففكرى ، لعل فى مبسورك أن تجنبيه الغيرة . والتهتهة تظل فى معظم الحالات عددا من الشهور تزيد فيها وتنقص ، فلا تتوقعى زوالها مباشرة ، وانما اقنعى بالتقدم التدريجى البطيء . (42,274)

نمو الادراك الحسى :

يقصد بالادراك الحسى قيام الفرد بتنظيم أو تفسير أوتصنيف لما يرى أو يسمع أو يلمس أو يشم أو يشعر به . ومن شأن التنظيمات الأولية والتفسيرات المبدئية أن تتغير بسبب التعلم ، لهذا نرى عددا من التغييرات الهامة تطرأ على الادراك الحسى كلما تطور نمو الطفل وتقدم .

التمايز فى الادراك البصرى :

الطريقة التى ينظم بها الطفل ما يراه ويبصره هى من بين العمليات الأولية التى تتعرض للتغيير . مثال ذلك أن طفل الخامسة يدرك المثيرات التى يتألف منها المطبخ العادى بوصفها طائفة من الأشياء المنفصلة (حوض،

موقد ، مائدة ، كراسى ، ثلاجة) . لكن الطفل فى عامه الأول لا يكون قد مايز (أو فصل) هذه العناصر المنفصلة ، ويدرك المطبخ ، الى حد كبير ، بوصفه مزيجا من ألوان واشكال مختلفة . والفرق بين الطفلين يوضح مبدأ هاما من مبادىء النمو فى الادراك الحسى ونعنى به : أنه كلما تقدم العمر بالطفل أخذ يميل الى التمييز بين المثيرات بعضها من بعض فى بيئته.

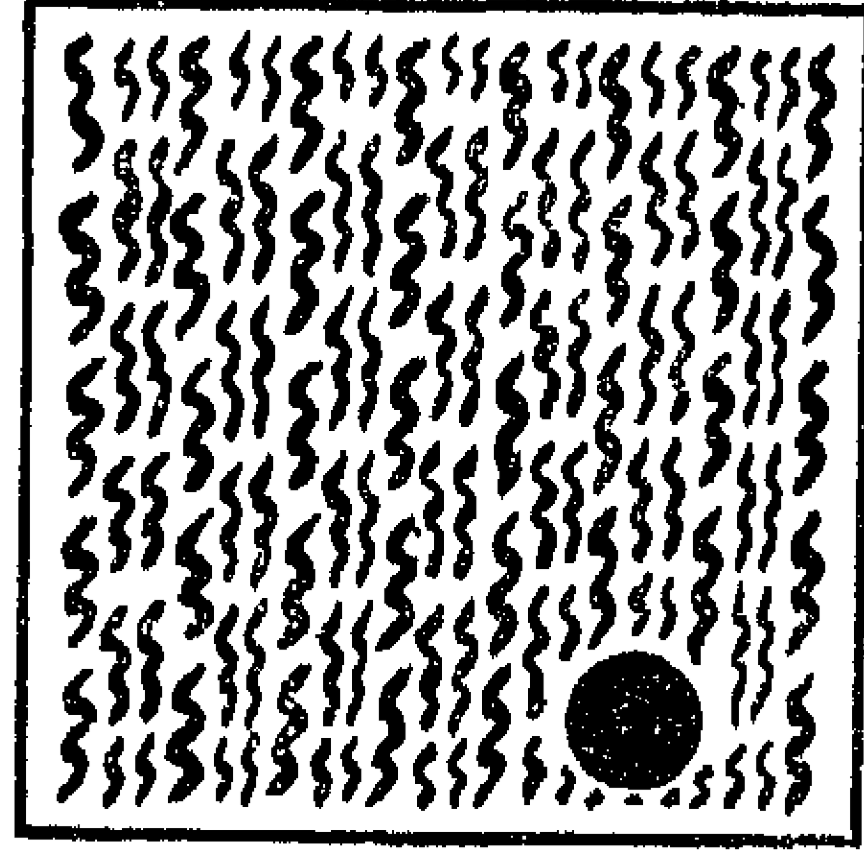
التمايز المكتسب : Acquired Distinctiveness

ومما يسهل ادراك الأشياء بوصفها وحدات مستقلة أن كلا من هــذه الأشياء يطلق عليه اسم مختلف . اعنى أن الحوض والموقد متشابهان فى البياض واللمعان ولكن الطفل يدركهما مستقلين بسبب أن كلا منهما يحمل اسما يختلف عن الآخر . وهكذا نصل الى مبدأ ثان من مبادىء النمــو فى الادراك الحسى . وهو ينص على أن المثيرات يزداد حظها من التمايز اذا أطلق على كل منها اسم خاص به . فالطفل اذا تعلم الكلمات « أحمر » و « بمبى » ، ازداد احتمال قدرته على ملاحظة (أو ادراك) الفروق بين المواد الحمراء والبمبية أو بين ألوان غروب الشمس المختلفة . وعن طريق التعلم ترتبط الأسماء بالجوانب المتميزة من الخبرة الحسية . كما أن عملية التعلم هذه تعد الطفل وتهيئه للالتفات الى الخصائص التى تشير اليها التسميات . ثم ان هذان المبدآن الأساسيان من مبادىء تطور الادراك الحسى — ونعنى بهما تمايز المثيرات وارتباط تسميات لغوية بالمثيرات المعينة — يرتبطان بثلاثة عمليات ادراكية تنشأ خلال سنوات ما قبــل الدراسة وأوائل سنوات الدراسة :

ادراك الكل والأجزاء :

الطفل فى الثالثة من العمر يميل الى الاستجابة للمثير الكامل لا الى تسمية أجزائه المنفصلة . وهذا يصدق أكثر ما يصدق بالنسبة للمثيرات غير المألوفة والمثيرات التى لا معنى لها . ولهذا فاننا حين نطلع طفل الرابعة على التصميم الماثل فى الشكل رقم ١٨ ونسأله أن يصف ما يراه ، لكان من المحتمل أن يجيب « صندوق به خطوط » أو « تصميم » ، أما طفل السابعة فان الاحتمال أكبر فى أنه سيذكر الدائرة السوداء فيقول « هناك دائرة سوداء وعدد من الخيوط » أو « هذا تصميم به ثقب أسود عنــد أسفله » .

أما ان كان المثير بقعة حبر غامضة ، فان طفل الخامسة يكون أميل الى الالتفات الى الكل والى تجاهل أجزاء المثير . ولهذا فقد يقول طفل



شكل رقم (١٨)



شكل رقم (١٩)

الرابعة استجابة لبقعة الحبر المبينة فى شكل ١٩ « وسخ » أو « صخرة » أو « حبر » . على حين أن طفل الثامنة يكون أميل الى أن يقول « فراشة ذات أجنحة ورأس » أو « رجل له ذراعان وبدون أقدام » . أى أن الطفل الأكبر سنا يلتفت الى الأجزاء المكونة للمثير ويطلق عليها الأسماء الى درجة أكبر مما يفعل الطفل الأصغر سنا .

ومن الطبيعى ، أن الطفل اذ لم يكن قد تعلم الكلمة التى تدل على المثير بأكمله ، وانما تعلم الأسماء الدالة على الأجزاء ، فانه يعمد حينئذ الى تسمية أجزاء المثير . مثال ذلك أن الطفل فى الرابعة اذا طلب اليه أن يصف منظرا طبيعيا فى مقدمته أشجار وأبقار فانه قد يقول : « أشجار ، أبقار ، كلأ » لأنه لم يتعلم بعد الكلمات من قبيل « منظر طبيعى » أو « بيئة ريفية » ، ولأن الأشجار والأبقار لها أهميتها بالنسبة له . ونحن نستطيع هنا ان نصوغ قاعدة مبدئية بخصوص ادراك الطفل وتصنيفاته خلال الفترة من ٤ الى ٧ سنوات من العمر . ان كانت الأجزاء الداخلية للمثير غير متمايزة (كما هو الحال فى بقع الحبر) ، كان الطفل الأكبر سنا أكثر ميلا من الطفل الأصغر الى التمييز بين أجزاء المثير . وبالاضافة الى ذلك ، نجد أن الطفل الأصغر يكون أكثر ميلا من الطفل الأكبر الى تسمية الكل بدلا من الأجزاء اذا كان لدى الطفل الأصغر اسم شائع يطلقه على المثير بأكمله ، حتى وان كانت الأجزء الداخلية للمثير واضحة مفصلة متمايزة . ولا يعمد الطفل الأصغر الى تسمية الأجزاء بدلا من الكليات الا ان كان من الصعب عليه ايجاد اسم للكل ولم يكن من الصعب عليه تسمية الأجزاء .

على أن ميل الطفل الصغير الى الاستجابة للمثير بأكمله بدلا من

الاستجابة لأجزائه ، نقول ان هذا الميل يعطل من قدرة الطفل على أن يلاحظ التغيرات التى تحدث بالأجزاء الداخلية من المثير (38). فقد عرضت على مجموعة من الأطفال عدة أشكال لم يرسم فيها الا الخطوط الخارجية فقط ، ثم صارت تعرض عليهم بعد ذلك عدة مرات بعد أن تضاف اليها تفاصيل داخلية ويطلب اليهم فى كل مرة أن يحددوا ما أضيف الى الشكل من تفاصيل داخلية . وتبين من هذا أن الأطفال الأصغر سنا (سن ٤) كانوا أقل مستوى من أطفال الثمانية فى التعرف على التفاصيل التى أضيفت الى الصورة . وأن الطفل كلما تقدم به العمر ، ازداد قدرة على الالتفات الى الكل والأجزاء (38) . ولأن أكثر المشكلات تتطلب فى حلها فصل الأجزاء وتمييزها عن الكل ، نجد الطفل الصغير غير مهيأ أو معد لحل المواقف المشكلة .

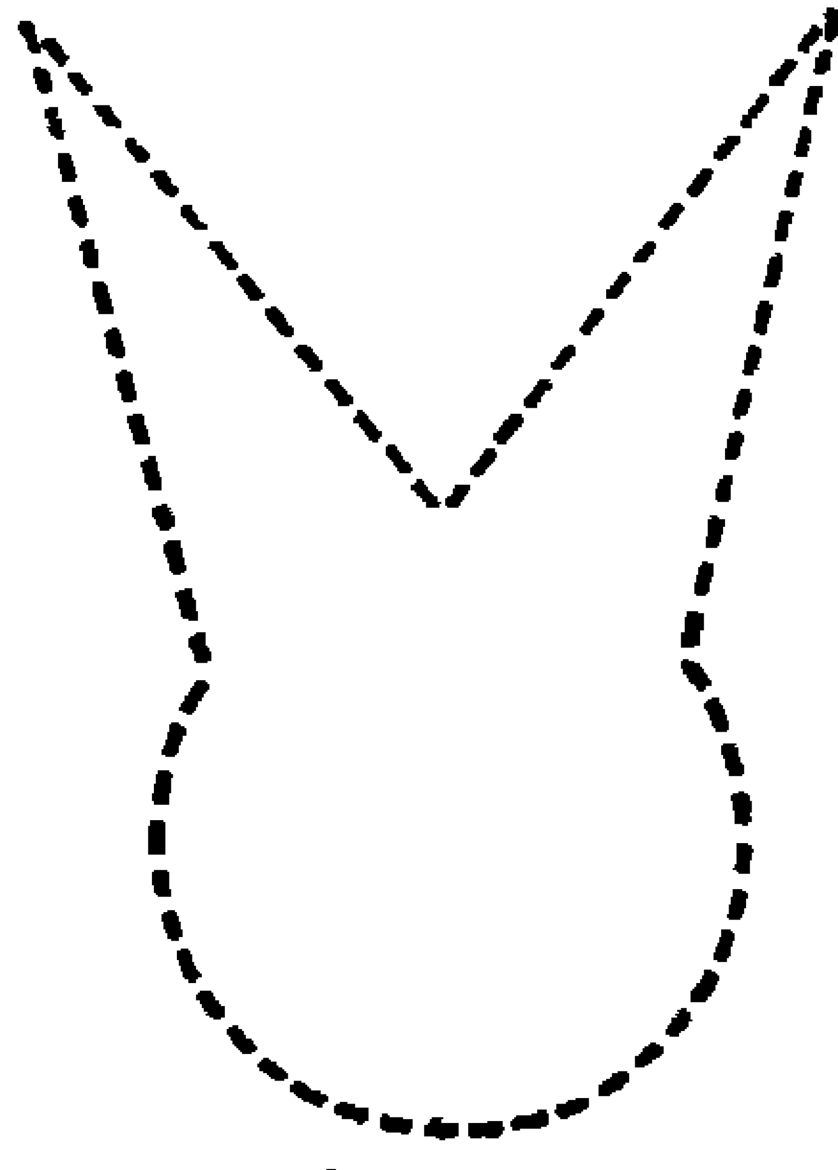
ادراك الاتجاه المكانى :

الطفل الصغير يعجز عادة عن الالتفات الى الاتجاه المكانى للأشياء . أعنى أنه يتجاهل غالبا ما اذا كانت الأشياء متجهة الى اليسار أو الى اليمين ، الى أعلا أو الى أسفل . أى أن الأطفال الصغار يجدون بعض الصعوبة فى التفريق بين هذا الشكل ▽ وهذا الشكل △ (أى أننا ان جعلنا نثيب الطفل على اختيار شكل بعينه منهما ، نراه يخلط بينهما ويسلك وكأنه يسوى بين الشكلين ولا يرى فرقا بين الواحد والآخر) أضف الى ذلك أن بعض الأطفال فى سن الخامسة يجدون صعوبة بالغة فى الكشف عن الفرق بين الشكل وصورته فى المرآة (مثل الفرق بين ٢ ، ٦ والفرق بين 3 ، ٤) .

وبتقدم العمر فقط يصل الطفل الى مرحلة يعد عندها الاتجاه المكانى للاشياء أمرا له أهميته . ولعل هذا التقدم يرجع ، بصفة جزئية ، الى تعلم الطفل التسميات من قبيل « يمين » و « يسار » و « أعلى » و « أسفل » ، وبالتالى الى تعلم الالتفات الى هذه الجوانب من البيئة .

كمية المعلومات اللازمة من أجل التعرف :

لو قارنا الطفل فى الرابعة بغيره من الأطفال الكبار أو المراهقين لوجدناه يحتاج الى عدد أكبر من الأمارات (clues) من أجل أن يتعرف على الشىء (54) ومعنى هذا أن طفل العاشرة أن عرضنا عليه سلسلة من النقط كالتى تبدو فى شكل رقم (٢٠) ، تمكن من ادراكها على أنها وجه أرنب . لكن طفل الرابعة يكون فى حاجة الى عدد أكبر بكثير من النقط تملأ بها الفجوات من قبل أن يتعرف على أن الشكل يشبه الأرنب . وكلما تقدم العمر ، قلت حاجة الطفل الى معونة المثير من أجل أن يتعرف على الأشياء المألوفة .



شكل رقم (٢٠)

بل الواقع أن الطفل الصغير يكون بحاجة الى قدر أعظم من المعلومات الاضافية من أجل أن يصل الى النتيجة الادراكية التى يصل اليها الطفل الأكبر بقدر أقل من المعلومات .

هذه هى بعض العمليات الادراكية التى تتطور وتنشأ خلال فترة ما قبل المدرسة والسنوات الأولى من المرحلة المدرسية . على اننا لا نجد فى الأدب النفسى الا الشىء القليل عن ادراك الأصوات واللمس والشم بسبب أن معظم الأبحاث تضمنت الادراك البصرى . لكننا نستطيع مع ذلك أن نفترض أن هناك تغيرات مماثلة تحدث فى الجوانب الحسية الأخرى . أعنى أن الطفل يتعلم كيف يتعرف فى مجرى الكلام على الكلمات المنفصلة المستقلة . فلو أن الأم كانت تدعو الرضيع فى الأسرة « الولد سمير » لوجدنا أن طفل الرابعة يسلك وكان هاتين الكلمتين كلمة واحدة ، ولو سألناه عن اسم أخيه الصغير لأجاب « الولد سمير » . ثم اذا تقدم به العمر ، أدرك أن هذا النمط الصوتى يتألف من وحدتين صوتيتين منفصلتين .

ولابد من أن يتضح هنا أن ما يدركه الطفل ادراكا حسيا (أو يخبره عن طريق المعلومات الحسية) يرتبط ارتباطا كبيرا بالأسماء أو التسميات اللغوية التى يكون قد اكتسبها . بل الواقع أن بعض علماء الاجتماع يؤمنون بأن اللغة السائدة فى حضارة ما يكون لها أثر قوى فى الطريقة التى يخبر بها الشخص عالمه . من ذلك أنك عند الاسكيمو عدة كلمات لوصف الجليد (وهل هو يتألف من قطع كبيرة مبتلة أو أجزاء صغيرة على هيئة المسحوق) ، وهذه الكلمات المحددة المعينة هى التى تؤدى بطفل الاسكيمو الى أن يدرك هذه الجوانب المختلفة من الجليد ، على حين أن الأطفال الأمريكيين لا يرون الا نوعا واحدا من الثلج أو الجليد .

الواقع اذن أن الخط الفاصل بين الادراك الحسى والادراك الكلى (conceptual) خط دقيق رقيق . وان كثيرا من استجابات الطفل — بل وبعض الراشدين — للخبرات تحكمها التسميات اللغوية التى تطلق على هذه الخبرات .

تطور النمو العقلى :

اذا كان من الأمور الاصطناعية أن نفصل بين نمـو الادراك الحسى والنمو اللغوى (أى فى المدركات الكلية) ، فانه لمن الأمور الاصطناعية أيضا أن نفصل السلوك الادراكى واللغوى عن النمو العقلى عموما . ذلك أن الادراك الحسى وادراك المفاهيم عناصر أساسية من كل نشاط عقلى . والقدرة العقلية تعرف بصفة عامة بأنها القدرة على التوافق مع البيئة ، كما أن النمو العقلى يتميز بأمور هى : ١ — اكتساب اللغة والمهارات العددية والقواعد التى تنظم استعمال هذه الرموز . ٢ — ازدياد القـدرة على التذكر ٣ — تمايز الخبرة الحسية . و٤ — تعلم قواعد المنطق وكيفيـة استخدامها فى حل المشكلات بالتفكير الاستدلالى . ان هناك بالطبع عـدة مبادىء معينة تصف جوانب محددة من النمو العقلى (منها مثلا أن الادراك الحسى والمفاهيم عند الطفل تصبح أقل كلية وأكثر تمايزا بتقدم العمر ، ومنها كذلك أن لغة الطفل تزداد حظا من التجريد بتقدم العمر) ولكننا لا نجد نظرية شاملة تفسر لنا معظم التغيرات التى تطرأ بالنموعلى النشاط العقلى عند الطفل . وقد قام جان بياجيه — كما أسلفنا — بأوسع بحثه وأكثره تنويرا للعمليات المفصلة التى ينطوى عليهـا النشاط العقلى . وفيما يلى نستعرض بعض الأفـكار الرئيسية التى وردت فى نظريتـه (22, 32, 33, 34, 35, 36)

الامتصاص فى مقابل المواءمة :

Assimilation versus Accomodation

السلوك العقلى — عند بياجيه — نوع من توافق الفرد لبيئته . وهذا التوافق هو نتيجة للتفاعل الذى يحدث بين عمليتين هما الامتصـاص والمواءمة accomodation أما الامتصاص فيشير الى ما يحدث حقا من أن الطفل يربط ما يدركه ادراكا حسيا بما لديه بالفعل من معرفة وفهم . وفى عملية الامتصاص يحاول الفرد ان يستبقى فهمه الحالى للعالم سليما لا يمس ، حتى وان أدى ذلك الى تشويه الادراكات الحسية الجديدة أو الى تشويه المعرفة الجديدة من أجل أن تتلاءم تماما مع نظرته الحاليـة الى العالم أو فكرته الحاضرة عنه . ومن الأمثلة على الامتصاص تفسير الطفل للمثير الجديد من قبيل السنجاب الطائر . فان كان الطفل قد فهم أن الأشياء التى تطير تكون من صنف الطيور ، نجده يدرك السنجاب

بوصفه اقرب فى الشكل الى الطيور مما هو فى واقع الأمر ، ويعده طائرا . فهو قد يعجز عن ملاحظة أن هذا الحيوان ليست له أجنحة وأن جسمه ليس مغطى بالريش ، وأن له أربعة أرجل . وهذه التشوهات فى عملية الادراك الحسى تحدث حين يقوم الطفل بامتصاص السنجاب الطائر فى « الطيور » .

ومن الامتصاص الذى يحدث على مستوى أكثر تعقيدا ان الطفل الذى يشهد كلبا يعض طفلا لأول مرة قد يقوم بتشويه هذا المشهد فيفسره لنفسه على أن الكلب يلعق الطفل فى ود ومحبة . وذلك لأن ادراك الكلب وهو يعض الطفل لا يتناسب (أى ليست متفقة) مع مفاهيم الطفل عن الكلاب وعلاقاتها بالناس .

وأما المواءمة فهى عكس امتصاص . اذ فى المواءمة يقوم الطفل بتعديل مفاهيمه حتى توافق وتوائم الادراكات الحسية الجديدة . أعنى أن المثير فى هذه الحالة لا يتعرض الا لأقل قدر من التشويه ، بسبب أن الشخص يستخدم اطاره المرجعى reference system ليجعله متفقا منسقا مع الواقع الخارجى . ونضرب لذلك المثل فنقول ان طفل الرابعة ، الذى يتوقع أن يرى البنات وقد ارتدين « الجونيلات » والأولاد مرتدين « البنطلون » ؛ لو رأى طفلا شعره طويل يرتدى بنطلونا ويلعب بالعروسة أو الدمية ، فانه يعمد الى « المواءمة » مع المثير والى ادراك هذا المثير على أنه بنت ؛ أى أنه يغير بهذا من مفهومه عن العالم حتى يتضمن هذه الخبرة الجديدة . كما أن من أوضح الأمثلة على المواءمة ما يحدث حين يقلد الطفل بكل أمانة واخلاص سلوك والده . فالطفل هنا يحاول أن يدرك سلوك شخص آخر بأقصى دقة ممكنة ويغير من سلوكه هو حتى يطابق سلوك شخص آخر . والامتصاص والمواءمة عنصران قائمان فى كل الخبرات الحسية والسلوك المتسم بالذكاء . كما أن هناك دائما نوعا من الاتزان بين كل من العمليتين .

مراحل السلوك العقلى عند بياجيه :

يذهب بياجيه — كما لاحظنا فى الفصل الرابع — الى أن هناك مرحلتين أساسيتين من مراحل النمو العقلى : المرحلة الحسية الحركية من سن صفر الى الثانية ومرحلة الذكاء المتصل بالمفاهيم والمدركات الكلية وتمتد من العام الثانى الى الرشد والنضوج . وهذه المرحلة الثانية (مرحلة الذكاء المتصل بالمفاهيم والمدركات الكلية) تنقسم بدورها الى أربعة مراحل تطور فرعية هى : مرحلة ما قبل المفاهيم preconceptual من سن ٢ — ٤) ومرحلة الحدس intuitive (من سن ٤ الى ٧) ثم مرحلة العمليات المحسوسة [concrete operations] (من عمر ٧ الى ١١) ومرحلة العمليات

الصورية أو الشكلية ، أو مرحلة التفكير الناضج القائم على استخدام المفاهيم أو المدركات الكلية وهى تبدأ عند سن الحادية عشرة تقريبا (22) .

على أن النشاط الرمزى يكون قليلا جدا فى مرحلة الذكاء الحسى الحركى (أى من صفر الى ٢) . فالطفل يستجيب فى البداية لكل شيء على أساس خصائصه الفيزيقية لا على أساس معناه الرمزى . مثال ذلك ان مصاصة الرضيع nipple تكون بالنسبة له شيئا له لون معين وشكل محدد ، بدلا من أن يقوم بادراكها على أنها رمز للطعام . وعلى الرغم من أن الطفل قد يتعلم أن يقوم بحركات امتصاص استباقية عند رؤية المصاصة وقبل ان يبلغ شهره السادس ، الا أننا لا نجد سببا واحدا يحملنا على الاعتقاد بأن الطفل قد استخدم اسما رمزيا أو صورة رمزية لهذا المثير .

وأما مرحلة التفكير — قبل — المفاهيم ، فتحدد بداية النشاط الرمزى ؛ اذ نجد فى هذه المرحلة أن استجابات الطفل لا تكون قائمة على الخصائص الفيزيقية للمثير وحدها ، وانما تكون — ولاول مرة — قائمة على معنى المثير كذلك . والتغيرات الرئيسية التى تطرأ خلال المراحل التالية عند بياجيه تتركز فى أن الطفل يزداد ويزداد قدرة على أن يتناول مشاكله من خلال الرموز والفكر . وكلما تقدم بالطفل العمر ، وجدنا أن استجاباته لا تمليها خبراته الحسية الحاضرة المباشرة ، بقدر ما تمليها امتثالاته الرمزية عن المواقف — اى بقدر ما تمليها التسميات التى يطلقها على الاشياء والوقائع .

وخلال مرحلة « التفكير — قبل — المفاهيم » ، تبدأ المثيرات تكتسب معانى ، ويستخدم الطفل المثيرات لترمز الى أشياء أخرى أو لتقوم مقامها . فالبنت تستطيع أن تسلك بازاء العروسة وكأنها طفل ، وبازاء العصا وكأنها بندقية . اى أن الأشياء فى هذا العالم تصبح الآن بمثابة عناصر ممثلة لأصناف من الأشياء .

وفى حوالى سن الرابعة ، تبزغ مرحلة أكثر تعقيدا بدرجة قليلة هى مرحلة التفكير الحدسى (intuitive thought) والطفل هنا يبدأ يبنى صورا أكثر تعقيدا ومفاهيم أكثر تفصيلا . لكن فهم الطفل للمفاهيم أو المدركات الكلية فى هذه المرحلة يكون مع ذلك مرتكزا على ما يراه الطفل ويبصره . بل الواقع ان استجابة الطفل للشيء أو فهمه للموقف فى هذه المرحلة يكون مرتكزا على جانب حسى هام واحد من المثير . مثال ذلك انك لو اطلعت الطفل على وعائين اسطوانيين متماثلين فى الشكل والحجم وكلاهما ممتليء الى منتصفه بالخرز ، لأدرك أن الوعائين يحتويان على

كميتين متساويتين من الخرز . لكنك لو قمت بعد هذا بافراغ محتويات أحد الوعائين فى وعاء آخر أقل عرضا وأكثر طولا ، اوجدت الطفل فى الرابعة يقول عندئذ ان الوعاء الأطول الأرفع يحتوى على عدد أكبر من الخرز من الوعاء الاسطوانى الأول . بل ان بعض الأطفال يعبرون عن هذا لغويا بأن الوعاء الأطول يحتوى على كمية أكبر من الخرزلأنه أطول وأعلى. أى أن فهم الطفل للمفهوم المجرد (كمية أو مقدار) يتوقف الى حد كبير جدا على خاصية حسية معينة من خصائص المثير هى فى هذه الحالة : طول الوعاء أو ارتفاعه . وفى خلال المرحلة الحدسية (intuitive) ، ينظر الطفل الى ارتفاع الوعاء (البرطمان) على أنه مرتبط بكمية الخرز التى يمكن حفظها فيه . كما أنه يبنى استناجاته على أساس هــذه الخاصية البارزة حسيا . أى كأن الطفل هنا يسوى بالحدس أو البداهة بين طول الوعاء (ارتفاعه) وكمية المادة التى يمكن حفظها فيه ، أى كأن الطفل هنا قد تعلم معادلة منطوقها : طويل (مرتفع) = كبير = أكثر .

more = big = tall

لكنه يحدث عند نقطة تتراوح فيما بين سن الخامسة والسابعــة (تتوقف هذه النقطة الزمنية بصفة جزئية على ذكاء الطفل) أن يلتفت الطفل فجأة الى الحقيقة القائلة بأن كمية الخرز تظل ثابتة مهما اختلف الشكل الخارجى للاناء الذى يحفظ فيه الخرز . ولو أنك سألت هنا عن السبب الذى من أجله يحتوى الوعاء الطويل الرفيع على نفس كمية الخرز التى يحتويها الوعاء الاسطوانى ، فانه قد يجيب اجابة من قبيل ، « هذا الوعاء أطول حقا ، ولكن هذا الوعاء الآخر أسمن » . وأمثال هذه العبارة التى تصدر عن الطفل انما هى محاولات فجة من جانبه ليوضح لنا أن الزيادة فى عرض أحد الوعائين يعوض عن الزيادة فى ارتفاع الوعاء الآخر . لكن الطفل يتمكن فى مرحلة تالية من أن يقدم سببا أكثر رقيا لايمانه بأن كلا من الوعائين يحتوى على نفس الكمية من الخرز . فتراه يقول « لو انك أفرغت الخرز من الوعاء الطويل وأرجعته الى هذا الوعاء (أى الاسطوانى) لوجدته هو نفســه . وهذه عبارة يتبين لنا من خلالها ادراك الطفــل لحقيقة أن التغير فى الأوعية أمر تعسفى وغير ذى أهمية بالنســبة لكمية المحتويات من الخرز . أى أن الطفل يبين لنا هنا ان التغير فى الشكل الخارجى لكمية الخرز أمر يمكن عكسه او الرجوع عنه بدليل اننا نستطيع العودة الى الموقف الأصلى (أى العودة الىأن يكونلدينا وعاءان اسطوانيان يبدو لنا بالادراك انهما يحتويان على كميتين متساويتين من الخرز) .

والطفل اذا ظل يدرك أن الكمية أو المقدار أمر ثابت لا يمكن تغييره بتغيير شكل الوعاء الذى نضع به هذا المقدار ، كان معنى هذا انه يبدأ الانتقال الى المرحلة الفكرية التالية ـــ مرحلة العملياتالمحسوسة الملموسة.

ونسوق مثالا آخر على عجز الطفل فى فترة ما قبل المدرسة عن التحرر فى أحكامه من سطوة الادراك الحسى ، وهو مثال مستمد من دراسة للتمييز بين الأحجام (43) . فى هذه الدراسة كانت تقدم للطفل ثلاثة أشياء متفاوتة فى الحجم ويثاب على اختياره لأوسطها حجما . وبعد أن تعلم الطفل انتقاء الأشياء متوسطة الحجم ، قدمت اليه ثلاثة مثيرات جديدة مختلفة كثيرا فى الحجم عن الثلاثة الأولى التى استخدمت فى البداية لتمرينه . فكانت النتيجة أن طفل ما قبل المدرسة لم يقم باختيار الشىء متوسط الحجم فى هذه المشكلة الثانية الجديدة وذلك لأنه لم يكن قد أدرك بعد مفهوم « الحجم المتوسط » بغض النظر عن أن لكل مثير معين حجم محدد .

وأما مرحلة العمليات المحسوسة الملموسة ومرحلة العمليات الصورية الشكلية (من سن السابعة وما بعدها) فهما أكثر شبها بتفكير الراشدين . أى أن الطفل حين يصل الى هاتين المرحلتين يتمكن من التفكير فى المشكلات من غير أن تخدعه الخصائص الحسية الهامة للأشياء ومن غير أن يكون بحاجة الى أن تساعده الأمور المادية المحسوسة الملموسة على التفكير الاستدلالى . أضف الى ذلك أن منطق الكبار الراشدين يزداد استخدامه والتزامه فى المشكلات . وسوف نتحدث بالتفصيل فيما بعد عن هاتين المرحلتين .

وطفل السابعة يختلف تفكيره عن طفل الرابعة فهو يستخدم قواعد جديدة ومفاهيم مختلفة نوعا ما . اذ التفكير لا يتطور كما يتطور طول القامة والوزن اللذين لا يزيد التطور فيهما عن الزيادة فى المقدار بتقدم العمر . وانما التطور فى التفكير أقرب فى الشبه الى التغيرات والتطورات التى تطرأ على رسوم الأطفال التى تختلف خصائصها وسماتها من عمر الى عمر .

اختبارات الذكاء :

لم يتوصل علماء النفس الى مقياس معيارى للقدرة العقلية أفضل من اختبارات الذكاء المعيارية ، ولهذا فانهم يلجأون الى استخدام درجة الفرد فى اختبار الذكاء ، والتى تسمى بنسبة الذكاء ، كمؤشر أساسى على « الذكاء » . وأكثر علماء النفس يقررون بأن نسبة الذكاء هذه تتأثر بعدد من العمليات المتنوعة من بينها : القدرات الوراثية للفرد ، ضغط الأبوين على الطفل من أجل النمو العقلى ، والفرص الحضارية المتاحة لتعلم اللغة . ومبلغ ما عند الطفل من دافع الى الاجادة فى موقف الاختبار .

ونكرر ما سبق أن أشرنا اليه فنقول ان اختبارات الذكاء التى تعطى للأطفال الرضع الذين لم يبلغوا السنتين بعد ، تنصب على وظائف تختلف اختلافا كبيرا عن تلك الوظائف التى تمسها اختبارات الذكاء الخاصة بالراشدين . فاختبارات الرضع تتضمن فى أساسها مقاييس للنموالحسي الحركى ، على حين أن اختبارات الذكاء للراشدين تهتم وتؤكد على القدرة اللغوية والتفكير المجرد . ولذلك فقد وجد أن معاملات الارتباط بين اختبارات ذكاء الرضع واختبارات ذكاء الراشدين لا دلالة لها أو أهمية .

ومع ذلك ، فانه كلما تقدم النمو اللغوى ، أصبح من الميسور أن تتضمن اختبارات الذكاء عددا أكبر من البنود التى تتصل بالقدرة اللغوية وعددا أقل من البنود التى تتصل بالوظائف الحسية الحركية الخالصة . والواقع أن هذا هو ما حدث بالفعل . مثال ذلك أن اختبار ستانفوردبينيه للذكاء (45) ولعله أحسن ما عرف من اختبارات الذكاء لصغار الأطفال ، يزداد احتواؤه على البنود اللغوية كلما ارتقينا فى مستويات العمر خلال فترة ما قبل المدرسة وبحسب معايير هذا الاختبار ، الذى يتضمن بنودا لفظية وعملية على السواء ، نجد الطفل العادى يتمكن فى الثانية من العمر من أن يضع قطعا خشبية بسيطة فى لوحة ذات ثلاثة ثقوب ؛ ومن أن يتعرف على نماذج لأشياء عادية مثل الكوب ببيان فائدتها، ومن أن يتعرف على الأجزاء الرئيسية من جسم الدمية ؛ ومن أن يكرر رقمين اذا هو استمع اليهما ينطقان معا .

وأما بنود مستوى السنة الرابعة فتتضمن تسمية بعض الصور التى تمثل عدة أشياء مألوفة ،وتسمية الأشياء من الذاكرة ؛ وتمييز الأشكال البصرية مثل المربعات والدوائر والمثلثات ، والتذكر المباشر (أى ترديد) جمل تتألف من تسع أو عشر كلمات ، والاجابة عن بعض الاسئلة التى تنصب على الفهم مثل « لماذا تبنى البيوت ؟ » . وعند سن الخامسة يتمكن الطفل المتوسط من أن ينقل مربعا ، وأن يبنى مستطيلا من مثلثين قائمى الزاوية ، ومن أن يقوم بتعريف بعض الكلمات مثل « كرة » و « مضرب » ، ومن أن يكمل رسم انسان .

واختبارات الذكاء التى تقدم لأطفال ما قبل المدرسة لو قورنت باختبارات الذكاء للرضع لتبين انها مثقلة الى حد كبير بأسئلة اللغة ، وأنها أكثر شبها بالاختبارات الموجهة الى الطفولة المتأخرة والرشد . ولذلك نجد أن الدرجات التى يحصل عليها الأفراد فى اختبارات الذكاء الخاصة بفترة ما قبل الدراسة تعين بدرجة اكبر على التنبؤ بالذكاء فى المستقبل من الدرجات التى يحصلون عليها فى فترة الرضاعة (20) .

وقد أجرى فى جامعة كاليفورنيا دراسة توجيهية طولية واسعة ، كانت تعطى للمفحوصين فيها اختبارات الذكاء بين فترة وفترة ابتداء من سن ٢١ شهرا . أما فى خلال فترة ما قبل المدرسة فقد استخدم جدول كاليفورنيا لما قبل المدرسة ، وأما اختبار استانفورد بينيه فقد أجرى على كل طفل خلال الطفولة المتأخرة والمراهقة . وفى سن الثامنة عشرة أعطى المفحوصون مقياس وكسلر للذكاء للراشدين . وفى جدول رقم ٢ تتضح معاملات الارتباط بين درجات اختبارات الذكاء فى كل من فترة ما قبل المدرسة وعند سن ١٠ وعند سن ١٨ . والجدول يبين كذلك أنه كلما تقدم الأطفال فى العمر خلال فترة ما قبل المدرسة ، أصبحت درجاتهم فى الاختبار أكثر انباء (أى أنها أصبحت تنبىء بدرجة أكبر) بأدائهم فى المستقبل .

جدول رقم ٢ معاملات الارتباط بين الدرجات فى اختبارات الذكاء خلال سنوات ما قبل المدرسة وبين نسب الذكاء عند سن ١٠ ، سن ١٨

الاعمار	العدد	معامل الارتباط بنسب الذكاء (ستانفورد بينيه) عند سن ١٠	معامل الارتباط بنسب الذكاء (وكسلر) عند سن ١٨
٢	١١٣	٣٧و	٣١و
٢,٥	١١٤	٣٦و	٢٤و
٣	٢٢٩	٣٦و	٣٥و
٣,٥	٢١٥	٥٩و	٤٢و
٤	٢١١	٦٦و	٤٢و

لكنه ينبغى مع ذلك أن نلاحظ أن معاملات الارتباط هذه وان كانت ذات دلالة احصائية ، بل ذات قيمة كبيرة فى بعض الحالات ، الا انها ليست عالية بدرجة يستبعد معها حدوث تغيرات كبيرة فى درجات بعض الأفراد مستقبلا . بل الواقع أن درجات ذكاء كثير من الأطفال تتغير تغيرا ملحوظا فيما بين فترة مدرسة الحضانة وفترة الطفولة المتأخرة . كما أن هناك عدة عوامل قد تنتج هذه التغيرات فى الأداء العقلى ، وذلك كما سنرى فيما بعد .

كذلك تكشف نتائج دراسة معهد فلس للابحاث عن نفس النمط (41) اعنى أن معامل الارتباط بين نسبتى ذكاء تقدران لطفل واحد عند عمرين

متتالين يتضاءل اذا ازدادت الفترة الزمنيـة الفاصلة بين (هـذين العمرين . مثال ذلك أن معامل الارتباط بين نسب الذكاء عند سن ٣ ، سن ٧ يكون ادنى من معامل الارتباط بين الدرجات عند سن ٣ ، سن ٥) . أضف الى ذلك أنه اذا كانت الفترة الزمنية بين الاختبارين ثابتة ، فان معامل الارتباط بين درجات الذكاء يزداد كلما تقدم الطفل فى السن (مثال ذلك أن معامل الارتباط بين نسب الذكاء عند سن ٣ وعنـد سن ٥ هو ٧٢و. ، على حين أن معامل الارتباط بين نسب الذكاء عند سن ٨ وعند سن ١٠ هو ٩٠و.) (41) .

وبصفة عامة ، نجد أن نسب الذكاء التى نحصل عليها خلال سنوات ما قبل المدرسة تكون أكثر تباتا اذا كانت شديدة الانخفاض (أى أقل من ٧٠ مثلا) ، منها إذا كانت متوسطة أو فوق المتوسط . كما أن نسبـة الذكاء لا تبلغ بالنسبة لكثير من الأطفال حدا كافيا من الاستقرار يسمح بالتنبؤ الدقيق بأدائهم العقلى فى المستقبل الا بعد سن السادسة . أضف الى ذلك أن بعض الأطفال تظهر عندهم زيادات أو نقصان فى نسب الذكاء خلال سنوات المدرسة الأولى ، وهى ظاهرة سوف نناقشها بالتفصيل فيما بعد .

الظاهر اذن أن اختبارات الذكاء الحالية تقيس أمورا منها اكتساب اللغة وفهم اللغة والتذكر المباشر وتنظيم الادراك الحسى . وأن هذه الامور قد تتأثر بالعوامل الورثية ، ولو أننا لا نزال نجهل العمليات الوراثيـة المتضمنة بالضبط . كذلك نجد بالرغم من هذا دلائل وبراهين تشير الى أن نسبة الذكاء والتغير فى نسب الذكاء قد يتأثر بأمور منها ١ — تشجيع الأبوين لهذه المهارات ٢ — الفرص المتاحة عند الطفل للاختلاط بكلام الكبار وكتبهم ٣ — مبلغ شدة الدافع عند الطفل الى التمكن من المشكلات العقلية (25, 30, 41) سوف نناقش هذه الظواهر بالتفصيل فى فصول قادمة .

مراجع وقراءات اضافية

1. Bayley, Nancy. Mental growth during the first three years. In R.G. Barker, J.S. Kounin, and H.F. Wright (Eds.), **Child behavior and development.** New York : McGraw-Hill, 1943, 87-105.
2. Bayley, Nancy. Some increasing parent-child similarities during the growth of children. **J. Educ. Psychol.,** 1954, 45, 1-21.
3. Berko, J., & Brown, R. Psycholinguistic research methods. In Mussen, P.H. (Ed.), **Handbook of research methods in child psychology.** New York : Wiley, 1960, 517-557.
4. Buxbaum, E. The role of a second language in the formation of ego and superego. **Psychoanal. Quart.,** 1949, 18, 279-289.
5. Davis, D.M. The relation of repetitions in the speech of young children to certain measures of language maturity and situational factors. Part I. **J. Speech Disorders,** 1939, 4, 303-318.
6. Davis, D.M. The relation of repetitions in the speech of young children to certain measures of language maturity and situational factors. Part II. **J. Speech Disorders,** 1940, 5, 235-241.
7. Davis, D.M. The relation of repetitions in the speech of young children to certain measures of language maturity and situational factors. Part III. **J. Speech Disorders,** 1940, 5, 242-246.
8. Davis, E.A. The development of linguistic skill in twins, singletons with siblings, and only children from age five to ten years. **Inst. Child Welf. Monogr.** (Ser. No. 14). Minneapolis : Univer. of Minn. Press, 1937.
9. Davis, E.A. Mean sentence length compared with long and short sentences as a reliable measure of language development. **Child Develpm.,** 1937, 8, 69-79.
10. Davis, E.A. The mental and linguistic superiority of only girls. **Child Develpm.,** 1937, 8, 139-143.
11. Day, E.J. The development of language in twins. I. A comparison of twins and single children. **Child Develpm.,** 1932, 3, 179-199.
12. Day. E.J. The development of language in twins. II. The development of twins : their resemblances and differences. **Child Develpm.,** 1932, 3, 298-316.

13. Garn, S.M. Roentgenogrammetric determinations of body composition. **Hum. Biol.,** 1957, 29, 337-353.

14. Garn, S.M. Fat, body size, and growth in the newborn. **Hum. Biol.,** 1958, 30, 265-280.

15. Gesell, A., Halverson, H.M., Thompson, H., Hg, F.L., Castner, B.M., Ames, L.B., & Amatruda, C.S. **The first five years of life : a guide to the study of the preschool child.** New York : Harper, 1940.

16. Gibson, J.J., & Gibson, Eleanor, J. Perceptual learning : differentiation or enrichment **Psychol. Rev.,** 1955, 62, 32-41.

17. Goldfarb, W. The effects of early institutional care on adolescent personality. **J. exp. Educ.,** 1943, 12, 106-129.

18. Goldfarb, W. Psychological privation in infancy and subsequent adjustment. **Amer. J. Orthopsychiat,** 1945, 15, 247-255.

19. Honzik, M.P. The constancy of mental test performance during the preschool periods. **J. genet. Psychol.,** 1938, 52, 285-302.

20. Honzik, M.P., Macfarlane, J.W., & Allen, L. The stability of mental test performance between two and eighteen years. **J. exp. Educ.,** 1948, 17, 309-324.

21. Hurlock, E.B. **Child development.** New York : McGraw-Hill, 1950.

22. Inhelder, Barbel. & Piaget, **J. The growth of logical thinking.** New York : Basic Books, 1958.

23. Jenkins, J.J., Russell, W.A. An atlas of semantic profiles for 360 words. **Amer. J. Psychol.,** 1958, 71, 688-699.

24. Johnson, W. **People in quandaries : the semantics of personal adjustment.** New York : Harper, 1946.

25. Kagan, J., & Moss, H.A. Parental correlates of child's IQ and height : a cross-validation of the Berkeley Growth Study results. **Child Develpm.,** 1959, 30, 325-332.

26. Martin, W.E., & Stendler, C.B. **Child development the process of grow-up in society.** New York : Harcourt Brace, 1953.

27. McCarthy, Dorthea. The language development of the preschool child. **Inst. Child Welf. Monogr.** (Ser. No. 4). Minneapolis : Univer. of Minn. Press, 1930.

28. McCarthy, Dorthea. Language development in children. In L. Carmichael (Ed.), **Manual of child psychology.** (2nd ed.) New York : Wiley, 1954, 492-630.

29. McCarthy, Dorthea. Research in language development :

retrospect and prospect. **Monogr. soc. Res. Child Develpm.**, 1959, Vol. 24, No. 5 (Whole No. 74) 3-24.

30. Moss, H.A., & Kagan, J. Maternal influences on early IQ scores. **Psychol. Rep.** 1958, 9, 655-661.

31. Osgood, C.E., Suci, G.J., & Tannenbaum, P.H. **The measurement of meaning.** Urbana : Univer. Ill. Press, 1957.

32. Piaget, J. **The language and thought of the child.** London : Rutledge and Kegan Paul, 1926.

33. Piaget, J. **The child's conception of the world.** New York : Harcourt Brace, 1929.

34. Piaget, J. **The child's conception of physical causality.** London : Kegan Paul, Trench, Trubner, 1930.

35. Piaget, J. **Play, dreams and imitation in childhood.** New York : Norton, 1951.

36. Piaget, J. **The origins of intelligence in children.** New York: Int. Univ. Press, 1952.

37. Radke, M.J. The relation of parental authority to children's behavior and attitudes. **Inst. Child Welf. Monogr.**, No. 22. Minneapolis : Univer. of Minn. Press, 1946.

38. Schober, G., & Schober, Ada. Uber Bilderkennungs — und Unterscheidung — sfahigkeit bei kneinen Kindern. **Beih. Z. angew. Psychol.**, 1919, 19, 94-137.

39. Smith, M.E. An investigation of the development of the sentence and the extent of vocabulary in young children. **Univ. Iowa Stud. Child Welfare**, 1926, 3, No. 5.

40. Smith, M.E. A study of some factors influencing the development of the sentence in preschool children. **J. genet. Psychol.**, 1935, 46, 182-212.

41. Sontag, L.W., Baker, C.T., & Nelson, V.L. Mental growth and personality development : a longitudinal study. **Monogr. soc. Res. Child Developm.**, 1958, 23, No. 68.

42. Spock, B. **The pocket book of baby and child care.** New York : Pocket Books, 1946.

43. Stevenson, H.W., & Bitterman, M.E. The distance effect in the transposition of intermediate size by children. **Amer. J. Psychol.**, 1955, 68, 274-279.

44. Templin, Mildred. Certain language skills in children, their development and inter-relationship. **Inst. Child Welf. Monogr. Series** 1957, No. 26. Minneapolis : Univer. of Minn. Press.

45. Terman, L.M., & Merrill, M.A. **Measuring intelligence : a guide to the administration of the new revised Stanford-Binet tests of intelligence.** Boston : Houghton Mifflin, 1937.
46. Terman, L.M., & Merrill, Maud A. **Stanford-Binet Intelligence Scale.** (3rd ed.) Boston : Houghton Mifflin, 1960.
47. Thompson, H. Physical growth, In L. Carmichael (Ed.), **Manual of child psychology.** (2nd ed.) New York : Wiley. 1954, 292-334.

الفصل التاسع

سنوات ما قبل المدرسة

تطور نمو الشخصية

١ ــ التعلم الاجتماعى

التنميط الجنسى وبزوغ دوافع جديدة :

ليست هناك مجموعة من الأطفال فى مرحلة ما قبل المدرسة الا وبينهم فروق فردية واضحة فى الشخصية وفى السلوك الاجتماعى . وان أيسر الملاحظة العارضة لتميز بينهم الخجول المنسحب من الجرىء الصاخب والواقع أن الاختلاف البارز فى السلوك عند اطفال الخامسة ، اذا ماقورنوا بأطفــال الثانية ، يرجع بصفة جزئية الى الاكتساب السريع للعـادات الجديدة ، والى تزايد الادراكات الحسية ، وازدياد الاتصال بالبيئـة الاجتماعى وادراكها والوعى بها .

والطفل المتوسط حين يتم العامين من عمره يتمكن من المشى وينغمس فى تعلم اللغة السائدة فى حضارته . كما أن التقدم المستمر الذى يطرأ على التآزر الحركى والادراك الكلى (أو ادراك المفاهيم) خلال سنوات ما قبل المدرسة ، تيسر السبيل لحدوث كثير من التفاوت والتمايز الذى يقع خلال هذه الفترة بين الأطفال من حيث الشخصية .

وفى الفصلين التاليين نوجه اهتمامنا الى بعض التغيرات السلوكية الهامة فى سنوات ما قبل المدرسة والى المؤثرات البيئية التى تكمن وراءها وأما الفصل الحالى فنناقش فيه اصطناع الطفل لأنواع السلوك التى ترى الحضارة أنها مقبولة بالنسبة لمن كانوا من جنسه ، والمحاولات التى يقوم بها الطفل لكى يطبع سلوكه على غرار سلوك والديه . وسوف نناقش كذلك بزوغ بعض أنواع السلوك المتصلة بالاستقلال والعدوان والتمكن (أو الاقتدار والجنس) ، وما يكون للعلاقات العائلية من آثار على قـوة هذه الأنواع من السلوك .

التنميط الجنسى

ونقصد به اصطناع المعتقدات والاتجاهات واوجـه النشاط التى تحكم الحضارة (التى ينشأ فيهـا الطفل) بأنها مناسبة للجنس الذى ينتمى اليه . ذلك أن غالبية أعضاء المدنية الغربية يشتركون فى اعتقاد عام مؤداه أنه لابد وأن يختلف الأولاد عن البنات فى السلوك . على أن هذه المعتقدات المتصلة بأوجه الخلاف قد تكون ضمنية وغير شعورية فى بعض الحالات ، كما انها قد تكون صريحة يشجع عليها بصفة شعورية واعية . ومن الطبيعى أن الآباء يتفاوتون فيما بينهم من حيث اتجاهاتهم نحو سمات الشخصية المختلفة وهل هى اليق بالبنين أم بالبنات . ولكنك تجد بصفة عامة أن العدوان البدنى الظاهر ، والسيطرة ، والتمكن فى الرياضة والتحصيل ، والميل الى التنافس ، والاستقلال بنظر اليهـا بوصفها سمات مطلوبة للأولاد ، على حين أن الاتكالية ، والسلبية ، والوقار الاجتماعى ، والنظام والدقة ، بعض الخصائص التى تعد مطلوبة للبنات .

واغلب الوالدين يثيبون السلوك الذى يرونه مناسبا لجنس طفلهم ويعاقبون الاستجابات التى يرونها غـير مناسبة . أى انك قد تجـد الوالدين يشجعون الولد على « الا يسكت له اذا ضربه » حين يعتدى عليه احد رفاقه ، ويعاقبون مثل هذا السلوك العدوانى ان وقـع من ابنتهم (62) . فالبنت كثيرا ما يقال لها « ان حدث هذا مرة ثانية فما عليك الا أن تعودى الى الدار والا تعودى الى اللعب مع مارى مرة أخرى » . والطفلة فى الخامسة من عمرها ان بكت بعد الهزيمة فى لعبة ما ، كانت استجابتها مقبولة بوصفها مناسبة للجنس الأضعف . على حين أن الولد الذى تدمع عينه يذكر له أن « الرجال الصغار لا يبكون » . والولد الذى يكون تآزره الجسمى حسنا يصل الى مصاف البطولة فى منطقة بيته ، على حين أن البنت التى لا تخفى تفوقها الرياضى توصف أو توصم بأنها « مسترجلة » . أضف الى ذلك أن الأمهات يوجهن قـدرا أكبر من التعليمات الى البنات بأن يلتزمن النظام والدقة والطاعة ، ويشعرن بأن احتمال انخراط أولادهن فى التعليم الجامعى اكبر من احتمال انخراط بناتهن (62) . كذلك نجد أن انماط معينة من المدح والعقاب تصدر عن الأبوين وعن رفاق اللعب خلال فترة ما قبل المدرسة وسنوات الدراسة ، من شأنها أن تضطر الطفل الى اصطناع السلوك الذى يتفق وجنسه . (62, 365-366)

ومن شأن هذه الاتجاهات المنمطة جنسيا انها قد تنتقل من جيـل الى الجيل الذى يليه بشىء قليل من التغير فى المحتوى . فقد اجريت دراسة حديثة (33) قامت فيها عينة كبيرة من طلاب الجامعة بتقدير

مفاهيم « ولد » و « بنت » (وكلمات أخرى) من حيث حظها من بعض الصفات وأضدادها مثل حسن ـ ردىء ، قوى ـ ضعيف ، عاقل ـ احمق وهكذا . فتبين من الدراسة أن الأولاد يوصفون بأنهم أكثر حظا من البنات من حيث التمتع بالصفات الآتية : القسوة ، القوة ، الأهميـة ، الايجابية . ومعنى هذا أن طلاب الجامعة وهم من صغار الراشدين ـ وآباء فى المستقبل ـ يتوقعون من الولد توقعات محـددة تختلف عن توقعاتهم من البنت . ولهذا يكون من المحتمل أن طلاب الجامعة هؤلاء بعـد أن يصبحوا آباء سـوف يقومون باثابة ومعاقبـة أطفالهم بحسب توقعاتهم هذه التى كشفوا عنها فى الدراسة . مثال ذلك أنهم سوف يتقبلون العدوان بدرجة أكبر من أبنائهم عن بناتهم ، وأنهم سوف يتوقعون من أولادهم أكثر من بناتهم أن يكون سلوكهم « هاما » متسما بالاستقلال والاعتماد على النفس .

على ان ما يوجه الى الولد من ضغوط تحمله على أن يكون مستقلا فى تصرفاته تدعوه كذلك الى تجنب أن يكون « تابعا » . واتباع القائد أو تقليده أسلوب سلبى اتكالى فى حل المشكلات ؛ لهذا نجد تقليد الراشدين أكثر شيوعا ومقبولا أكثر عند البنات . ففى احدى الدراسات سمح لعدد من الأطفال يبلغ ٣٢ طفلا تتراوح أعمارهم بين ٣ ، ٩ سنوات أن يقوموا ـ كل على حدة ـ بملاحظة أحد الراشدين (رجلا أو امرأة) وهو يفك جزءا من جزاين مختلفى اللون قابلين للفك من صندوق . وكان يطلب من كل طفل بعد ذلك أن يتخير أحد الجزأين ، ويثاب بشىء من الحلوى ان هو قلد الراشد فى اختياره . وتبين من هذه الدراسة أن البنات الكبار أميل من الأولاد الكبار الى تقليد الراشد ، وأن الأولاد الكبار الذين يصطنعون سمة الاستقلال التى تتناسب وجنسهم ، قـد اظهروا أقل درجة من الميل الى تقليد القائد الراشد (49) .

وعند بلوغ سن الخامسة ، نجد أن معظم الأطفال يكونون على وعى بكثير من انواع السلوك المتناسب مع جنسهم . ولو انك عرضت عليهم سلسلة من الصور التى تعرض أشياء أو أوجه نشاط تتفق مع اللعب الذى يتناسب مع الأولاد ومع اللعب الذى يتناسب مع البنات (من قبيل المسدسات ، والعرائس ورعاة الأبقار ، والهنود الحمر ، وأدوات المطبخ) لوجدت أن الغالبية العظمى من الأطفال فى سن الثالثة والرابعة والخامسة يصرخون بأنهم يفضلون الأشياء وأوجه النشاط التى تتناسب مع جنسهم (12, 19, 26) .

ثم ان تفضيل أوجه النشاط التى تناسب جنس الفرد يزداد خلال سنوات ما قبل المدرسة . من ذلك مثلا أن أطفال الرابعة يظهرون قدرا أكبر من التفضيل للأشياء أو أوجه النشاط التى تتناسب مع جنسهم

مما يفعل الأطفــال فى سن الثالثة (26) . اضف الى ذلك أن الأولاد والبنات (الأعمار من اربع سنوات وتسعة شهور الى خمس سنوات وتسع شهور) يصرحون فى المقابلات الفردية أنهم يشعرون بأن آباءهم يفضلون لهم أن يصطنعوا أنواع السلوك المنمطة جنسيا (19)

ولتعلم أنواع السلوك المتفقة مع الدور الجنسى للفرد نتائجه المتوقعة فى مرحلة الرشد . فالأولاد يتوقع منهم أن يكونوا أشجع واقوى واقل انفعالية من البنات . ولهذا فليس من المستغرب أن نجد مفهوم الذات عند الراشدين من الرجال والنساء منفقا مع هذا التعلم المبكر ، فقــد قدمت الى مجموعة كبيرة من صغار الراشدين قائمة من الصفات وطلب اليهم ان يتخيروا منها الصفات التى يرون أنها اكثر دلالة عليهم والصفات التى يرون أنها أقل الصفات انطباقا عليهم (9) . فتبين أن النســـاء كن ، بالمقارنة الى الرجل يشعرن بأنهن اقل كفاءة واكثر اهمالا ، وأكثر خوفا ، وأقل نضجا . والظاهر أن اتجاهات الراشدين نحو انفسهم هذه تعود ، الى حد ما ، الى ما يغرس فى الولد والبنت فى فترة ما قبــل المدرسة من اتجاهات وخصائص تتناسب مع الجنس الذى ينتمون اليه اى الى عملية التنميط الجنسى .

اكتساب الاتجاهات المنمطة جنسيا :

العمليات التى يكتسب بها الطفــل انواع السلوك والميول المنمطة جنسيا تتضمن عدة عمليات نفسية . كما أن هناك ثلاثة دوافع على الأقل متضمنة فى اصطناع الطفل لأنواع السلوك المنمطة جنسيا : ١ ــ الرغبة فى المدح ، والمودة والتقبل من جانب الأبوين والأقران ورضاهم عن أنواع السلوك المنمطة جنسيا . ٢ ــ الخوف من العقاب أو النبذ بسبب السلوك غير المناسب . ٣ ــ التوحد مع الأب من نفس الجنس ، أو مع بديل الأب ، أو مع ذات مثالية متخيلة .

الرغبة فى الرعاية والتقبل :

الحب والرعاية اهداف هامة بالنسبة للطفل بدون شك . والمدح من قبل الآباء أو الأقران هو نوع من الرعاية البديلة التى قد تؤدى وظيفة الحوافز والاثابة عند تعلم الاستجابات المنمطة جنسيا . أى أن الولد الصــغير اذا جعل يسلك على نحو مستقل ، يلقى فى العــادة المدح من الوالدين . وهذه الاثابة من شأنها أنها تقوى الميل الى السلوك المستقل فى المناسبات المستقبلة . كما أن البنت الصغرى اذا تصرفت بأدب واعتنت بهندامها ، أمكنها أن تحصل على تعليقات الاعجاب . على أن المدح الذى

يوجهه الآباء والأقارب له الأهمية الأولى خلال سنوات ما قبل المدرسة ، الا أن تقبل الأقران للسلوك المتناسب جنسيا يساعد كذلك فى تقوية هذه الاستجابات .

القلق من فقد الرعاية : تعلم التحريم والكف

مما يتصل اتصالا وثيقا برغبة الطفل فى الحب والتقبل القلق من توقع انسحاب مصادر الرعاية . ذلك أن الطفل اذا أشعره والداه بالنبذ أو بانه غير محبوب حين يكون سلوكه غير لائقا ، جعل يشعر بالقلق من استمرار مثل هذه الاستجابات ، ولذلك فان الأمر قد ينتهى الى أن يكف هـذه الاستجابات تماما . ومثال ذلك أن البنت اذا عاقبها أبواها على أنها تنغمس فى المصارعة ، أو اذا تندر بها رفاقها على أنها تلبس سراويل الولد ثار عنـدها القلق من احتمال نبذها . وهـذا القلق ينتهى عادة بانطفاء الاستجابة التى سبق أن عوقبت ، كما أنه عامل أساسى فى استبعاد أنواع السلوك التى تراها الحضارة غير متناسبة مع جنس الطفل .

وبالاضافة الى الرغبة فى التقبل والقلق من احتمال النبذ ، نجد هناك عاملا ثالثا يساعد على اصطناع الطفل للاتجاهات والاستجابات المتناسبة جنسيا . وهذا الدافع متصل بعملية التقمص أو التوحد

التقمص أو التوحد :

وهو مصطلح يراه كثير من علماء النفس وأطباء الأمراض العقلية مفيدا فى تصور جوانب متعددة من تطور نمو الشخصية . هو مصطلح يشير الى العملية التى تجعل الطفل يفكر ويشعر ويسلك وكأن خصائص شخص آخر أو جماعة أخرى من الناس هى خصائصه هو . وأما المصطلح « نموذج model » فيشير الى الشخص أو الجماعة التى يتوحد معها الطفل (36) . على أن التعريف السابق وان كان يشير الى أن الطفل يفكر ويشعر كما لو كانت له خصائص شخص آخر ، الا أن عملية التوحد قد تكون عملية لاشعورية الى حد كبير . أى أن الطفل قد يتوحد مع نموذج ما ويقيم على هذا التوحد من غير ان يكـون على وعى بذلك . فالتوحد أو التقمص ليست عملية تبدأ بارادة الفرد مثل تعلمه ركوب الدراجة مثلا . وانما هى أقرب الى اكتساب القدرة على التحدث بالجمل بمعنى أنها عملية دقيقة تحدث فى العادة من غير أن يكون لدى الفرد وعى شعورى بها .

والآن نتدبر بعض الأحداث الواقعية التى قد تعيننا على توضيح عملية

التوحد المعقدة . صبى السادسة يشعر بالفخر حين يشهد أباه يهزم منافسه فى التنس . والبنت الصغيرة تشعر بأنها كبيرة حين ترتدى صدرية امها وتحاول أن تخبز فطيرة . والبنت فى العاشرة تشعر بالخزى حين يلقى رجال الشرطة القبض على أبيها ، أو حين تودع أمها مستشفى للأمراض العقلية . وفى كل مثال من هذه الأمثلة يسلك الطفل وكان له أو لها بعض خصائص الوالدين . فالولد الفخور يشعر وكأنه هو الذى غلب فى مباراة التنس ، والبنت تسلك وكأن لها مهارات أمها وهى تتهيأ لخبز الكعكة . وبنت العاشرة تتصرف وكأنها هى لا الأب أو الأم قد قبض عليها أو أودعت المؤسسة . فالأطفال فى هذه الأمثلة الثلاثة يشعرون ويسلكون على غرار النموذج (أى الأب) لأنهم متوحدون مع النموذج .

لكن الادوار قد تنعكس فى كثير من الأحيان ، بحيث تجد أحد الوالدين وقد توحد مع الطفل ، فالأم قد تشعر بالفخر والسرور اذا فاز طفلها فى مسابقة مدرسية ، أو بالاتضاع اذا طرد ولدها من المدرسة بسبب الغش . وفى كلتا الحالتين ، نجد ان مشاعر الأم قائمة على أساس الوقائع التى اثرت فى طفلها . اعنى أنها هى لم تفز فى المسابقة ، ولم تطرد من المدرسة بسبب ما ارتكبته من الغش ، ولكنها هى تشعر وتسلك وكأن هذه الأحداث قد وقعت لها هى نفسها . فظاهرة الفخار والخزى فى امثال هذه الحالات تكون غالبا نتيجة عملية تقمص أو توحد .

وفى الطفولة الوسطى والمراهقة ، نجد الفرد لا يتقمص الأفراد فقط أو يتوحد معهم وانما هو قد يتوحد مع جماعات أو مؤسسات . السنا نرى المراهق يسعد وينشرح حين يفوز فريق مدرسته فى المسابقات ، ويحزن ويكتئب حين ينهزم . والأمريكيون يشعرون بالفخر حين يقوم أمريكيون آخرون بتسيير رجل فى الفلك أو بكسب السباق فى الأوليمبياد . وفى هذه الحالات ، كما فى غيرها ، يسلك الفرد وكأنه منغمس فى الانجاز . وهو يشعر بانه كفء قادر صالح لأنه يشعر بالانتماء الى شخص أو جماعة لها خاصية مرغوبة . وهذا الشعور المستعار بالكفاءة نتيجة لعملية توحد مع نموذج ناجح . والولد الصغير الذى يتوحد مع والده طويل القامة ويفاخر منافسه قائلا « ان أبى يستطيع أن يقضى على والدك » يسلك وكأن فى ميسوره هزيمة الرفيق لمجرد أن اباه قوى . ومن الطبيعى انه ما من سبب يحملنا على توقع القوة فى الطفل لمجرد توفر القوة فى الأب . لكن الطفل حين يتوحد مع والده تراه يسلك وكأن كثيرا من خصائص النموذج قد أصبحت متحققة فيه .

والتوحد مع والد قوى يمكن أن تكون مصدرا هاما للطمانينة والأمن

بالنسبة للطفل الصغير . ذلك أن الطفل حين يتوحد مع شخص آخر ، تجده قد استعار منه قوته وكفاءته . وهذه القوة المستعارة تجعله يشعر بكفاءة أكبر . أما اذا توحد الفرد ، على العكس من ذلك ، بنموذج غير كفء (كما يتوحد الطفل مع والده المجرم مثلا ، أو كما يتوحد الراشد مع احدى جماعات الأقليات المضطهدة .) فانه يشعر بقلة الأمن والطمأنينة وزيادة فى القلق لأنه يشعر بأن له ما للنموذج من خصائص غير مرغوب فيها .

كيف ينشأ التوحد أو التقمص

نحن لم نصل بعد الى الفهم التام لعملية توحد الفرد مع الآخرين . ومع ذلك فلاشك فى أن التوحد عملية من العمليات الأساسية المتضمنة فى التطبيع الاجتماعى . ولذلك سوف نقدم فى الفقرة التالية بعض النظريات والتأملات ، والحقائق كذلك ، المتصلة بهذه العملية . وعلى القارىء أن يتذكر أن جوانب المناقشة تأملية فى الغالب ، وأن الدليل التجريبى الميسور لا يميل الى تأييد أو تفنيد هذه التأملات . والظاهر أن هناك ظرفين على الأقل من الظروف يسهلان نشأن التوحد مع النموذج . أولهما أن الطفل لابد وأن تكون لديه الرغبة فى امتلاك بعض خصائص النموذج . وثانيهما انه لابد من وجود أساس يحمل الفرد على الاعتقاد بأنه هو والنموذج متشابهان على نحو ما . والآن نبدأ بدراسة أول هذين الظرفين .

الخصائص الايجابية للآباء بوصفهم نماذج : الرعاية

الطفل المتوسط يشعر بأن لوالديه عدة خصائص مرغوبة . فالوالدان يمنحان الحب ويتلقيانه ، ولهم سيطرة على الطفل ، ولهم مهارات ومزايا يود أن تكون له . والأم ترعى الطفل وتزوده بمصادر الاشباع السارة ولهذا فهى تقوم مقام المتعة والسرور . وبالاختصار نجد تصرفاتها وسلوكها وخصائصها الشخصية تكتسب قيمة اثابية ايجابية . ولذلك يكون تقليد الطفل لتصرفاتها ، بحسب رأى بعض علماء النفس ، مصدراً من مصادر الاثابة . أعنى أن الطفل حين يعيد (أى يقلد) بعض سلوك الوالدين ، يجد القيمة الاثابية الايجابية المكتسبة المرتبطة بالوالدين . مثال ذلك أن طفلة الثالثة قد ترعى دميتها بنفس الطريقة التى ترعاها أمها بها . وقد يكون الدافع الى هذا السلوك رغبة الطفلة فى أن تستعيد التصرفات الايجابية التى كانت تصدر عن الأم والتى اكتسبت قيمة اثابية . ومن الطبيعى أن من بين العوامل الهامة لقيام هذا النوع من تقليد تصرفات الوالدين ، وجود علاقة رعاية بين الطفل وأبويه . لأن الأم اذا كانت من النوع الذى ينبذ بشدة ، لا يكتسب سلوكها قيمة اثابية ايجابية

ولا يكون عند الطفل دافع ما الى تقليده أو مزاولته . أما ان كان الأبوان دافئين متقبلين ، عدهما الطفل اناسا « طيبين » واعتبر سلوكهما مثيبا وبالتالى تصبح عنده الرغبة فى أن يكون مثلهم ويسلك سلوكهم .

الخصائص الايجابية للآباء بوصفهم نماذج : القوة والكفاءة

من بين الخصائص التى يتحلى بها الأبوان والتى يشتهى الطفل أن تكون له ، ما يتمتع به الأبوان من مهارات ومزايا . ذلك أن ادراك الذات عند طفل الرابعة لا يكون من الغموض بمقدار ما كان عليه فى سن ١٨ شهرا. وانما يدرك الطفل أنه بالنسبة لوالديه عاجز لا حيلة له . وهو يدرك كذلك أنهما أقوى منه وأكثر مهارة وانهما على العموم لهم السيطرة على نواحى من المتعة يراها مرغوبة مطلوبة . فالأبوان يستطيعان أن يطيلا السهر ، وهما يستطيعان أن يأكلا كل ما يشتهيان ، وهما يحضران الحفلات ، وهما يعاقبان الطفل ويحدان من حريته . لكن الطفل يشتهى أن تكون له السيطرة هو أيضا على هذه الجوانب من المتعة والقوة والتمكن . لذلك نجد أن الفارق الذى يحسه الطفل بين ادراكه للكبار الراشدين وادراكه لعجزه وقلة قوته وسيطرته نقول ان هذا الفارق يحفز الطفل على أن يكتسب لنفسه خصائص الوالدين .

وهناك أيضا عدة أهداف مرغوبة يسيطر عليها الأباء ، من بينها ثلاثة مهمة هى : ١ ـ السيطرة على الطفل والناس الآخرين . ٢ ـ السيطرة على البيئة و٣ ـ الحب . ورغبة الطفل فى أن ينال هذه الأهداف تساعده وتدفعه الى التوحد أو التقمص مع الأبوين .

ادراك الطفل لنفسه مشابها للوالد

لابد لنا الآن من أن نفترض افتراضا جوهريا يربط بين رغبة الطفل فى هذه الأهداف الجذابة وبين اكتساب الطفل لأنواع السلوك التى تصدر عن الوالدين . وهذا الافتراض مؤداه أن التشابه بين الطفل ووالده أو أنموذجه يتساوى فى ذهن الطفل مع امتلاك الطفل لما عند الوالدين أو النموذجين من سمات ومزايا .

على أن هناك سببايين رئيسيين يؤديان الى شعور الطفل بانه يشبه النموذج : أولهما أن يصطنع الطفل خصائص النموذج وسلوكه وحركاته وثانيهما أن يتصل بالآخرين فيخبرونه بأنه شبيه بنموذجه .

وهكذا نجد الطفل يقلد سلوك الوالدين من أجل أن يزيد من أوجه

التشابه بينه وبين الوالدين ومن أجل أن يكتسب بالعوض سمات الوالدين . وهو حين يفعل هذا ، تقوى عملية التوحد او التقمص عنده . أى ان الطفل فى الخامسة ان أراد ان يشذب الحديقة « مثل بابا » ، فلعله يحاول بذلك أن يجعل نفسه شبيها بوالده . أى انه يسلك وكأنه يعتقد بأنه لو أصبح شبيها بوالده من هذه الناحية لامتلك بعض الخصائص المرغوبة لوالده — من قوة وكفاءة وسيطرة على البيئة . والطفل يسلك كذلك وكأنه يعتقد أنه كلما زادت أوجه الشبه بينه وبين النموذج ، ازداد احتمال اكتسابه للخصائص المرغوبة عند النموذج .

وكلما أدرك الطفل ان هناك وجها من أوجه التشابه بينه وبين النموذج ، زادت عملية التوحد أو التقمص مع النموذج قوة . بحيث نجد أن الوقائع الهامة فى اكتساب التوحد هى ادراكات الطفل للتشابه بينه وبين النموذج . وهذه الادراكات قد تستمد من ملاحظات الطفل الخاصة أو عن طريق الاتصال بالآخرين الذين يخبرونه بأنه يشبه النموذج فى أن كلا منهما له نفس الخصائص . وهذه خبرات تحدث بانتظام فى حياة الطفل اليومية . مثال ذلك ان البنت الصغيرة قد تلاحظ أنها هى وأمها تلبسان نفس النوع من الفساتين أو أن شعرهما مصفف بنفس الطريقة . كما أن الاشتراك فى اسم الأسرة يجعل البنت تشعر بأنها أقرب شبها الى أمها منها الى الأمهات اللائى لا ينتمين الى نفس الأسرة . ثم ان الطفلة قد تخبرها جدتها أو احدى جاراتها يوما « مارى ، انت بالضبط مثل أمك » ، « بوب ، ان لك ذاكرة مماثلة لذاكرة والدك » . وهذه أمثلة قليلة من وقائع كثيرة تنبه الطفل الى التشابه بينه وبين والده . ومن شأن هذه الخبرات أنها تعين على نشأة عملية التقمص وقيامها .

ونختصر ما سبق فنقول ان الطفل يدرك فى بادىء الأمر نوعا من الاختلاف بين ما للأبوين من قوة ومزايا وجوانب مرغوبة وبين ادراكه لنفسه . ثم يبدأ يسلك وكأنه يعتقد أنه لو كان شبيها بوالديه لتوفرت له هذه الخصائص المرغوبة . ولذلك ، فهو قد يقلد أو يصطنع تصرفات الوالدين من أجل أن يزيد التشابه بينه وبين النموذج . ثم ان هذه العملية تسهل وتتيسر حين يخبر الناس الطفل بأنه يشبه أحد الوالدين ، وحين يدرك الطفل هو نفسه أنه شبيه بوالده فى الملبس أو الجسم أو الشخصية أو الاسم أو حتى فى هيئة الشعر .

والتوحد أو التقمص يبنى على أمثال هذه الخبرات . وكلما زاد التقمص قوة ، بدأ الطفل يسلك وكأن له خصائص النموذج . واذا بأنواع السلوك التى كان يقلدها فيما سبق تصبح أوتوماتيكية أو تصبح أجزاء ثابتة من خلقه أو شخصيته .

اعتبارات معينة تتصل بالتقمص :

قبل أن نعود الى مناقشتنا للتنميط الجنسي هناك عدة مسائل مرتبطة بالتقمص تستحق الالتفات اليها . أولا ، نلاحظ أن عملية التقمص تكون متضمنة فى أنواع من السلوك غير أنواع السلوك المتصلة بالتنميط الجنسي، كما سنرى ذلك فيما بعد فى هذا الفصل . ثانيا ، أن أدرك الطفل والديه كليهما بوصفهما أقويا أكفاء قائمين على الرعاية ، ترتب على هذا أن يقوم الطفل بتقمص كليهما الى حد ما . لكنه ، لما كان الطفل العادى يدرك بالضرورة درجة من التشابه بينه وبين الوالد من نفس الجنس أكبر من درجة التشابه بينه وبين الوالد من الجنس الآخر ، فان تقمصه للوالد الأول يكون أقوى من تقمصه للوالد الثانى . ثالثا : أن اتصال الطفل فى خلال السنوات الثلاثة أو الأربعة الأولى بأمه يكون أكثر وأعمق من اتصاله بأبيه . ولهذا فان التفكير النظرى قد يوحى الينا بأن الأطفال فى الثالثة من العمر يكون تقمصهم لأمهاتهم أكبر من تقمصهم لآبائهم . والواقع أن هناك بعض الأدلة التى توحى بصدق هذا التنبؤ النظرى ، لكننا مع ذلك نلتزم الحيطة ونستبقى هذه العبارة النظرية بوصفها نوعا من الافتراض (أو الفرض) .

وأخيرا ، لابد من أن نؤكد هنا أن التقمص يمكن أن يقع بدرجات متفاوته . وأن كل طفل ، فى العادة ، يتقمص أو يتوحد ، الى درجة ما ، مع كل من الوالدين . كما أنه يتوحد الى درجة أقل ، مع الكبار والأقران من خارج الأسرة . ولذلك فاننا نهتم دائما بدراسة درجات تقمص الطفل للأدوار المختلفة .

دور اللعب فى عملية التقمص :

من اللائق أن نناقش هنــا باختصار مفهــوم « اللعب » فى السياق الحالى ، على أساس أن كثيرا من سلوك اللعب عند الطفل يكون الدافع اليه الرغبة فى زيادة التشابه بين الذات والنموذج .

كلمة اللعب ليست لها قيمة علمية كبيرة ، لأنها لفظة العامة التى يقصد بها السلوك غير البناء وغير الواقعى الذى نجده عند الطفل . والأم حين تقول « اخرج والعب » انما تقصد فى أكثر الأحيان « افعل اى شيء ، ولكن لا تزعجنى » والطفل قد يتدحرج من فوق التل ، أو يقوم بطلاء صندوقه ، أو قد يراقب غروب الشمس ، أو قد يقرأ كتابا ، فنعد نحن الكبار كل هذا من الطفل بوصفه لعبا .

وأكثر السلوك اليومى عند الطفل يكون موجها الى الاشباع المباشر

للحاجات الأولية (النوم ، الأكل) أو للحاجات المتعلمة (التماس المعونة فى حل المشكلات) أو موجهاً الى الاستجابة للاحباط والاعتداء ، أو الى حل مشكلات واقعية أو الى تنفيذ مطالب التطبيع الاجتماعى التى يفرضها الكبار الراشدون عليه . وهذه الأنواع المختلفة من السلوك هى استجابات لمطالب واقعية ويكون لها فى العادة أنواع من الحلول يتمكن الطفل من البدء فيها . لكننا نجد مع ذلك أن جانباً من يوم الطفل ينقضى فى أنواع من السلوك لاتكون استجابات لمطالب بيئة ملحة ولا تتصل بمشكلات واقعية . وأن الطفل يكون فى هذه المواقف حرا غير ملزم بأ ن يسلك سلوكا معقولا .

هذا السلوك غير المعقول أو غير الواقعى ، ويسمى عادة باللعب ، له وظائف رئيسية ثلاثة : الأولى أنه وسيلة لتصريف الطاقة ، اذ أن الحياة المدنية المتمدينة تضطر الطفل الى أن يكف نشاطه الحركى لفترات طويلة (كأن يجلس عاقلا ويمنع نفسه من الجرى غير الموجه وما الى ذلك من النشاط الحركى الشامل الآخر) . ومن شأن هذا التقييد للنشاط الحركى الشامل أن يحبط الطفل الصغير ، ولذلك كان لابد من أن تكون هناك فترات نشاط عنيفة ومن أن تكون هذه الفترات من النشاط العنيف ممتعة مشبعة للطفل .

الثانية . أن اللعب يفيد فى التدرب على المهارات الجديدة . فالولد الصغير يلعب بالبلى والبنت الصغيرة تخيط فوطة صغيرة لعروستها . وظهور هذه الأنواع من السلوك ودوام التدرب عليها قد تدفع اليه الرغبة فى اكتساب مهارات جديدة وفى اتقانها . كما أن مثل هذا السلوك يكون نتيجة لحاجة الطفل الى السيطرة والكفاءة .

والدافع المهم الثالث الذى يدفع الى اللعب هو الرغبة فى التدرب على انواع السلوك التى تصدر عن دور نموذجى (حقيقى أو متخيل) من أجل أن يتكون فى ذهن الطفل بعض الادراك للتشابه بين الطفل وبين النموذج . من ذلك أن البنت الصغيرة قد تلعب دور ممرضة أو دور أم ، وأن الولد الصغير يلعب عسكر وحرامية أو يتوهم ويتظاهر بأنه طيار . كما أن كثيرا من ألعاب الأطفال تتضمن أدوارا راشدة خيالية تتيح للطفل بأن يشترك اشتراكا وهميا فى عالم الكبار — وبأن يشعر للحظات معدودات بمشاعر الكبار .

الضغط الاجتماعى وتقمص نفس الجنس :

معظم الأولاد يميلون الى أن يتوحدوا — أساسا — مع آبائهم والبنات مع أمهاتهم . وهذا الاتجاه العام يرجع — كما سبق أن بينا — أولا الى

أن البيئة الاجتماعية تشجع الطفل على أن يطبع نفسه على نسق الأب المماثل له فى الجنس ، وتعاقبه على اصطناع سمات الأب المخالف له فى الجنس . أى أن الولد يواجه ضغطا يضطره الى تقليد الأب ، وهو كلما زاد فى تقليد الأب ، ازدادت قوة عملية التقمص أو التوحد عنده . ثم اننا نجد من ناحية ثانية أن الطفل يدرك قدرا أكبر من التشابه بينه وبين الوالد المماثل فى الجنس ، وهذا من شأنه أن يقوى عملية تقمص الوالد المماثل .

شخصية الأبوين وصلة ذلك بالتقمص الجنسى :

تتوقف درجة تقمص الطفل لسلوك والديه على مبلغ رعاية الوالدين وحبهما له ، وكفاءتهما وسيطرتهما . أما ان كان الوالدان لا يتصفان بهذه الخصائص ، لم تنشأ عند الطفل الرغبة فى أن يشابههما ، ولم يعمل على التقمص الايجابى معهما . ومن الناحية النظرية نجد أن الموقف الأمثل الذى يؤدى الى اصطناع أنواع السلوك التقليدية المتناسبة مع جنس الطفل هو الموقف الذى ١ — يرى الطفل فيه والده المماثل له فى الجنس شخصا قائما على الرعاية يتمتع بالصفات المرغوبة . ٢ — يقوم فيه كل من الوالدين باثابة السمات المتناسبة جنسيا وبتثبيط أنواع السمات التى لا تتناسب مع جنس الطفل . ويلخص لنا « ما ورر » هذه العملية قائلا :

« فى التشكيلة الأسرية المثالية ، يجد الولد الصغير من الطبيعى ومن المثيب أن يقوم بتشكيل نفسه على صورة أبيه . والأب يمتعه أن يرى تكرر خصائصه واتجاهاته وذكورته فى ولده . كما أن الأم ، التى تحب الأب ، ترى مثل هذا التطور فى ولدها أمرا مقبولا . ولو أن الولد قام باستكشافات مبدئية ، شعورية أو غير شعورية ، فى اتجاه أن يصبح « شبيها بأمه » لاقتنع سريعا بأن هذا لا يمثل مصيره الصحيح أوالمقبول ، ولذلك تراه يعود فى سرعة الى التوحد مع الأب . والأمر صحيح كذلك ، ولكن بالعكس ، بالنسبة للبنت الصغيرة فى البيوت المنتظمة الصحيحة نفسيا .

على أن انعدام الانسجام بين الوالدين يؤدى الى تغيير هذا كله . فانه اذا كان العداء مزمنا بين الرجل وزوجته ، تبين للولد انه لو توحد مع والده لكان هذا على حساب فقدانه لحب أمه وتقبلها له . ولو كانت الأم معادية للأب لا تقره ولا تتقبله ، لترتب على هذا ألا تشعر هى الا بأقل الحماس حين ترى ولدها يتحول الى شخص « مثله بالضبط » . على حين أن الولد اذا حاول ، من الناحية الأخرى ، أن يتخذ من أمه أنموذجا

له ، ترتب على هذا بالضرورة أن يجر الولد على نفسه سخط الأب بل والسخط العام الذى يتمثل فى اطلاق وصف « بنوتة او بنته » عليه .

كذلك الأمر والحيرة بالنسبة للبنت الصغيرة فى مثل هذه الأسرة . فانها لو حاولت أن تصبح شبيهة بأمها ، لكان معنى هذا أن تتخذ ازاء أبيها اتجاه الناقد غير المحب . وان هى حاولت أن تحل مشكلاتها بأن تصبح شبيهة بأبيها ، فقد تأييد الأم بل وقد تفقد تأييد النسوة عموما . (51, 596) .

كذلك لو ان الوالد المماثل فى الجنس كان يعد غير صالح (كأن يكون ضعيفا أو غير ماهر أو غير محبوب أو سكير) ، وكانت البيئة الاجتماعية تحكم على الطفل بأنه « مثل والده بالضبط » ترتب على هذا أن يقوم الطفل بتقمص خصائص النموذج السلبية والمرغوبة المثيبة على السواء . وفى هذه الحالات ، تصبح فكرة الطفل عن نفسه أو مفهوم الذات عنده مثيرا للقلق الى حد ما . ومثل هذا التقمص ينشأ لأن الطفل يدرك كثيرا من مصادر التشابه بينه وبين الوالدين (مثل الاسم والجنس والدين والعنصر) .

الأبحاث فى التنميط الجنسى والتقمص :

على الرغم من أن مناقشتنا للتقمص والتنميط الجنسى كانت مناقشة نظرية الى حد كبير فى طبيعتها ، الا ان هناك عددا من الأبحاث التجريبية التى زودتنا بتأييد لهذه الفروض المهمة . من ذلك أن جماعة من الباحثين افترضوا انه لما كان الأب هو الذى يقدم النموذج الأولى للعدوان عند الأولاد ، ترتب على هذا أن يكون غياب الأب مؤديا الى تأجيل ظهورالسلوك العدوانى عند الأولاد (58, 60) .ولأن الأب لا يكون النموذج المناسب جنسيا للسلوك عند البنات ، لم يكن من المتوقع أن يكون لوجوده أو غيابه الا اقل التأثير فى السلوك العدوانى عند البنت .

ولاختبار صحة هذا الفرض ، درس الباحثون اللعب العدوانى بالعرائس عند الأولاد والبنات فى مرحلة ما قبل المدرسة . وكان الطفل يقدم اليه — فى اجراء شبيه باللعب بالعرائس — عدة عرائس تمثل الأب والأم والرفاق بالاضافة الى عدة أشياء مألوفة عند الطفل . ثم درس مضمون لعب الأطفال بالعرائس لتحديد درجة الانشغال بالعدوان عند الطفل (مثال ذلك ان « الولد مغتاظ من والده » ، و « الولد يكسر اللعبة » « الأم تعاقب الطفل » ، « القنبلة تسقط على المنزل و « رأس الأب تنفصل عن جسده ») .

وكان نصف الأطفال من أسر يغيب عنها الأب بسبب التجنيد فى معظم الحالات ، ونصف الأطفال الآخرين من أسر لا يغيب عنها لا الأب ولا الأم . وقد اكدت النتائج بصفة عامة صحة الفرض العام ، فلم يكن هنـاك اختلاف ذو دلالة بين البنات فى المجموعتين من حيث كمية اللعب العدوانى بالعرائس . ومن ناحية أخرى تبين أن الأولاد ممن هم فى الثالثة أو الرابعة من العمر الذين ينتمون الى اسر يغيب عنها الأب اظهروا كمية من العدوان تقل بدرجة دالة عن كمية العدوان التى أظهرها الأطفال الماثلون فى السن والذين ينتمون الى الأسر التى لم يغب عنها الأب . أى أن الأولاد فى هذا السن يقل احتمال تعلمهم للنمط المذكر من السلوك العـدوانى اذا كان آباؤهم غير ماثلين فى البيت ليقدموا نماذج يحتذيها الأولاد ومصادر لاثابة الأولاد على استجاباتهم المذكرة .

كذلك لقى الفرض القائل بأن (الولد يكون أقرب الى تقمص والده ان كان الولد يدرك والده قويا مسيطرا قائما على الرعاية) التأييد من دراسة تضمنت ٥٨ ولدا فى الخامسة من العمر . (53) . وذلك بأن أجرى اختبار براون "It" (12) الذى يقدر مدى تفضيل أوجه النشاط المذكر وأوجه النشاط الأنثوى على هؤلاء الأولاد جميعا . وافترض الباحثون ان الحصول على درجـــة عالية فى هـــذا المقياس معنــــاه قوة التقمص المذكر ، الذى يقوم على التوحد مع الأب . وبعد أن تم اجراء اختبار "It" بعدة اسابيع ، قام الأولاد جميعا ، سواء من حصل منهم على درجة عالية فى تفضيل أوجه النشاط المذكرة ومن حصل منهم على درجات منخفضة ، بتكملة عدد من القصص الناقصة التى تروى فى مقابلة أثناء اللعب بالعرائس مقصود منها أن تتيح الفرصة لتقدير ادراك الطفل لوالده . أما الأولاد الذين كانوا أكثر تفضيلا لأوجه النشاط المذكر (أى أكثر تقمصا للذكور) فقد تبين أنهم يدركون الوالد أكثر عقابا وأكثر تهديدا وأكثر سيطرة وأكثر قياما بالرعاية من الأولاد الذين هم اقل ميلا الى المناشط المذكرة . وهكذا يبدو لنا ، أنه اذا تساوت الظروف الأخرى ، ان الطفل يتقمص أباه المماثل له فى الجنس اذا هو رأى والده قويا كفئا حانيا قائما على الرعاية .

وفى عدد من الدراســات الأخرى أجـريت مقابلات للأطفال الذين تراوحت أعمارهم فيما بين الثالثـة والنصف والعـاشرة للتعرف على ادراكاتهم لأبويهم (مثال ذلك : من الذى تخشاه أكثر من غيره أباك أم أمك ؟) أو سئلوا اسئلة مشابهة بأسلوب أقل مباشرة وصراحة (مثال . هل تظن هذا الولد أكثر خشية من ابيه أم من أمه ؟) فتبين أن كلا من الأولاد والبنات يدركون الأب بوصفه اشد قوة واشد عقابا وأكثر تدخلا وأكثر كفاءة وأكثر الوالدين اثارة للخوف فى نفس الطفل ؛ وانهم يدركون الأم أكثر رعاية وحنانا وحبا من الأب (17, 21, 35, 39, 41) اضف الى ذلك

أن الأطفال ممن تتراوح أعمارهم بين الثالثة والتاسعة أكثر ميلا الى تقليد الرجل منهم الى تقليد المرأة مما يوحى بأن الطفل ينسب درجة أكبر من الكفاءة والتفوق الى دور الذكر لا الى دور الأنثى (49) .

واذا كان صحيحا أن الأولاد والبنات يميلون الى ادراك الأب بوصفه أكثر الوالدين سيطرة وكفاءة ، أفلا يمكننا أن نتوقع من هذا أن ترغب البنات فى أن يكون لهن بعض خصائص الأب . واذا كان هذا صحيحا ، ترتب عليه أن تخبر البنت قدرا أكبر من الصراع حول اى النموذجين (الوالدين) تتخيره لتتوحد معه أو لتتقمصه .

تكفلت احدى الدراسات الحديثة (17) بتحقيق صحة هذا الفرض او التوقع . فقد أجريت مقابلات اثناء اللعب بالعرائس لعدد يبلغ ٣١ من اطفال الرابعة والخامسة . وفى هذه المقابلة كان الباحث يصف موقفا بسيطا يتألف من احد الوالدين (الأم أو الأب) ومن طفل أو يتألف من طفل ورضيع ، ثم يسأل الطفل المختبر « عما يمكن أن يحدث » مثال ذلك أن الطفل قد يقدم له عروسة تمثل الأم وعروسة تمثل الرضيع ويقال له « هما فى الدكان والولد لا يقبل مبارحة الدكان لأنه ينظر الى لعبة يرغب فيها » ويقوم الطفل عندئذ بتكملة القصة ، وهو يصف ما كان يمكن أن يحدث فى الموقف .

وكان مقياس التوحد مع الأم أو الأب هو درجة التشابه بين الاستجابات التى يستجاب بها للمواقف القصصية المتصلة بين الأم والطفل أو الأب والطفل من ناحية والاستجابات التى يستجاب بها للمواقف القائمة على الطفل والرضيع من ناحية أخرى . مثال ذلك أن الولد الذى يروى قصة تدور حول أم منعت طفلها من شراء لعبة (كما فى مثالنا السابق) ثم قصة تدور حول طفل ورضيع ، وأن الطفل قد منع الرضيع شيئا يريده ، تقول أن الولد الذى يروى قصتين كهاتين ينال درجة على التوحد مع الأم . وأسفرت النتائج عن أن الأولاد يتوحدون مع آبائهم أكثر مما يتوحدون مع أمهاتهم . وأن والبنات اظهرن قدرين متساويين من التوحد مع الآباء ومع الأمهات على السواء . على أنه وان كنا لا نستطيع أن نقطع بأن سلوك اللعب بالعرائس يمدنا بمؤشر صحيح على التقمص ، الا أن هذه النتائج متفقة مع التوقعات النظرية مؤيدة لها .

وبالاختصار نقول ان الرغبة فى تقمص الوالد المماثل فى الجنس قد تكون أقوى عند الأولاد منها عند البنين . وأن انعدام التقمص الواضح من جانب البنات للأم يتخذ أمارة على أن البنات يدركن الأب على أنه اكثر قوة من الأم ، وانهن لذلك يكن على شىء من ثنائية الوجدان (أو عدم التأكد)

ازاء اختيار الأم بوصفها انموذجا للتقمص بخلاف الحال عند الأولاد بازاء اختيار الأب .

على أن الآباء ليسوا وحدهم النماذج التى يتقمصها أو يتوحد معهـا الأطفال . اذ قد يتم تقمص الخلطاء الكبار الذين ينظر اليهم على انهم أقوى واكثر كفاءة من الطفل . والبنات اللائى يكون لهن اخوة ذكور أكبر منهن يملن الى « الاسترجال » ، على حين ان الأولاد الذين يكون لهن أخوات أكبر منهم تكون عندهم نسبة أكبر من الخصائص الأنثوية (42) . أعنى أن البنت ذات الأخ الأكبر تكون أكثر ميلا الى العدوان والمثابرة والحسم فى المشكلات من البنت ذات الأخت الأكبر أو الأخت الأصغر . كما أن الأولاد ذوى الأخوات الأكبر يكونون أقل ميـلا الى العدوان من الأولاد ذوى الاخوة الأكبر .

الموقف الأوديبى :

عند مناقشتنا للتقمص قررنا أن من بين الدوافع التى تدعو الطفل الى تقمص الوالد المماثل فى الجنس رغبة الطفل فى أن ينال الحب والمودة من الوالد المختلف فى الجنس . ونظرية التحليل النفسى ترى أن رغبـة الولد فى حب أمه ومودتها هى من بين الخصائص المميزة للصراع الأوديبى . ثم ان فرويد واتبـاعه يرون أن الأسلوب الذى ينحـل به هذا الصراع والدرجة التى ينحل اليها (أى النتيجة النهائية) ذات أهمية كبرى فى مستقبل سلوك الفرد . كذلك يرى فرويد أن الصراع الأوديبى يتضمن نوعين متصلين من الدوافع : رغبة الولد فى أن ينال الحب والمودة من أمه، ثم شعور بالتنافس مع أبيه حول حب الأم . وهناك صراع مماثل عنـد البنت : رغبة فى حب الأب ومنافسة مع الأم . وسوف نوضح الصراع الأوديبى بحالة ولد فرضية عمره خمس سنوات ، ولـكن ديناميكيات الموقف مشابهة الى حد بما هى عليه عند البنات .

فى الأسر العادية ، يدرك الولد أن أباه يتلقى الحب والمودة من الأم . ويؤيد هذا الادراك ما يراه الولد من وسائل الاعلام (تليفزيون وسينما) . ولأن الولد عنده بالفعل رغبة فى الحصول على حب الأم ، يكون من المعقول أن نفترض أن الولد سوف يرجو لنفسه ما تمنحه الأم للأب من حب واهتمام . وتقمص الأب أو التوحد معه وسيلة للحصول على هذا الهدف المرغوب (أى حب الأم) . ولذلك يحاول الطفل جاهدا أن يجعل نفسه شبيها بالأب على أمل أنه ان فعل هذا أصبح فى آخر الأمر « مثل والده بالضبط » وحصل بذلك بالعوض أو بالانابة (vicariously) على حب أمه الغالى له .

وترى نظرية التحليل النفسى كذلك أن رغبة الولد فى حب أمه له تجعله يشعر وكأن والده منافس له . وهذا الشعور بالتنافس يؤدى الى أن يشعر الطفل نحو والده بالعداوة والخوف . والخوف من الأب ينتج عن اعتقاد الطفل بأن الأب لا يقبل منافسة الطفل له فى حب الأم واعتقاد الطفل بأن الأب يدرى بما يخبره الطفل بين الحين والحين من أفكار عدائية .

وقد لخصت فكرة التحليل النفسى كما يلى :

« تعلق الولد بالأم يصبح ، بطريقة لاشعورية ، مصطبغا بنزعات جنسية جديدة قوية . ولا يتسنى امتاع أو اشباع هذه النزعات الا اذا أزيل الأب من الطريق بوصفه عائقا . وهذا يتم بأن يتخيل الطفل نفسه فى مكان أبيه المنافس ... » (10, 91) .

لكن القارىء ينبغى أن يعلم مع ذلك أن الموقف الأوديبى لا يثيره الطفل بمفرده . وقد ساعدت كتابات هارى ستاك سليڤان (65) وأبحاث سيرز وأعوانه (61) على توضيح دور الوالد فى الصراع الأوديبى . ذلك أن بعض الأمهات يقل تساهلهن وتزداد صرامتهن حين يصل أطفالهن سن الثالثة أو الرابعة ومع البنات بدرجة أكبر منها مع البنين (61) . كذلك من المحتمل أن الآباء يصبحون أكثر صرامة مع الأبناء وأكثر تسامحا مع البنات . وعلى الرغم من أن أطفال ما قبل المدرسة يرون الأب أشد عقابا والأم مصدرا أساسيا للمودة ، الا أن هناك تغيرا تدريجيا فى هذا الادراك عندما يدخل الطفل سنوات الطفولة المتوسطة . وفى هذه السن المتأخرة يبدأ البنات ، وبدرجة أكبر حدة من ذى قبل ، يرون الأمهات أشد عقابا (21, 35) ، على حين يظل الأولاد يرون الأب معاقبا والأم حانية . وأما طفل التاسعة أو العاشرة ، فانه بالنسبة لطفل الخامسة ، يرى الوالد المختلف جنسيا أقل اثارة للخوف وأكثر مودة . ولعله من المحتمل أن تفاوت سلوك الوالدين تجاه الابناء والبنات يسهل نشأة علاقة مودة بين الوالد والطفل من الجنس المخالف .

الصراع الأوديبى : عوامل حضارية واسرية :-

مفهوم الصراع الأوديبى كما يصفه فرويد ، لم تتأكد صحته تماما . كما أن كثيرا من علماء الاجتماع يختلفون مع قول فرويد بأن الصراع الأوديبى عام عالمى . كذلك هناك بعض الأدلة على أن المدح والتقدير من جانب المرأة أكثر فعالية وتأثيرا فى دفع الأولاد الصغار من المدح والتقدير من جانب الرجل وذلك فى الحضارة الأمريكية على الأقل . وأما بالنسبة

للبنات فان الأمر على العكس من ذلك تماما بمعنى أن التقدير من جانب الرجل لا المرأة يكون أكثر فعالية فى احداث التحسن فى أداء الطفل فى لعبة بسيطة . وهذه النتائج توحى بأن حب الوالد المختلف جنسيا هو بصفة عامة أكثر اهمية عند الطفل من محبة الوالد المماثل فى الجنس وذلك كما ترى نظرية التحليل النفسى .

ومع ذلك فان هذا قد لا يكون صحيحا فى حضارات أخرى . فقد بين الأنثروبولوجيون أن وقوع الصراع الأوديبى يتوقف على طبيعة التكوين الأسرى السائد فى الحضارة . مثال ذلك أن الأب فى ميلانيزيا يقوم بدور رفيق لعب مرح للأطفال ، على حين يقول الخال بدور المعلم والمعاقب . وفى هذه الظروف لا يكاد الوالد يعد موضوعا للكراهية أو المنافسة يقف حائلا فى وجه الطفل حتى يتمنى الطفل أن يزيحه (20, 91) .

ثم ان هناك أنثروبولوجيا آخر (16) يقرر انه لا دليل على وجود مركب أوديب بين الهنود الحمر من قبائل الهوپاى . وانما المحبة المنتشرة توجه فى هذه الجماعة الى عدد كبير من الأقارب ، ولذلك فليس هناك انشغال شديد بالوالد المختلف جنسيا .

أما هونيجمان فانه استعرض قدرا كبيرا من الأدب الأنثروبولوجى خلص منه الى أن معظم المشتغلين فى ميدان الحضارة والشخصية :

« يؤمنون بأن العداوة تجاه الوالد قد تتبدى فى بعض الجماعات وقد تكون مصحوبة بالفعل بمنافسة على حب الأم والتفاتها . وهم يرون أن مثل هذا السلوك يشتق من الظروف الاجتماعية ، التى من قبيل الأسرة الصغيرة حيث يتوقف الاشباع العاطفى للطفل بشكل وثيق على اثنين فقط من الراشدين . ولذلك يصبح هذان الراشدان فى غاية الأهمية كما أن عدم التفات أحدهما الى الطفل يثير الغيرة راسا على حين أن الاحتمال يكون أكبر فى أن توجه العداوة الى الأب بسبب أن اعتماد الطفل على الأم يكون أقوى من اعتماده على أبيه لعدة أسباب من أهمها أن الطفل يرى أمنه وسلامته مرتبطة بها معتمدة عليها » . (30, 67) .

وهناك كتاب كثيرون (64, 69) يرون أن الصراعات الأوديبية القوية غير المحلولة شائعة جدا فى المجتمع الأمريكى . صحيح انه لا توجد بيانات احصائية يعتمد عليها فى هذا الصدد ، ولكن المشتغلين بالصحة العقلية يتفقون على أن كثيرا من حالات سوء التوافق تنشأ عن الحب المفرط للوالد المخالف جنسيا والعداء المفرط للأب المماثل جنسيا .

العلاقات الأسرية والصراعات الأوديبية :

بعض الأنواع المعينة من العلاقات الأسرية تهيىء المسرح لظهـــور الصراعات الأوديبية القوية التى تستعصى على الحل . من هذه أن الأم التى تفرط فى تدليل ولدها وملاطفته وتظهر مبالغــة فى حبها وشغفها ، انما تشجعه على أن يزداد اعتماده عليها . فان حدث كذلك أن كان الأب « مشغولا بدرجة زائدة » تمنعه من أن ينفق بعض الوقت مع الطفــل ليشبع بعض حاجاته ، أصبح من غير المحتمل أن تنشأ العلاقات الطيبة بين الأب والابن . أضف الى ذلك أن الأب حين يطالب بشىء من التفات الأم وانتباهها قد يمنع الأم من اشباع كل ما للطفل من حاجات اشباعا مباشرا . والطفل اذا أدرك هذا ، فانه قد يرى فى الأب عاملا من عوامل الاحباط وبالتالى موضوعا لسخطه وكراهيته . وهكذا نرى أن المكونات الأساسية للمركب الأوديبى (أو عقدة أوديب) ، من شدة تعلق الأم وكراهية للأب ، قد تحققت فى هذه الظروف .

على ان أوضح نتائج الصراعات الأوديبية غير المحلولة تصبح بارزة جلية فى المراهقة والرشد . مثال ذلك ان الولد الذى يظل مرتبطا انفعاليا أو عاطفيا بأمه لا يظهر شيئا من استجابات الود أو الحب للآخرين . وهو حين يصل الى المراهقة أو الرشد ، قد يظل عاجزا عن أن يكسر هـــذا التعلق بالأم ، ولذلك يجد من الصعب عليه أو المستحيل أن يكون أية علاقات أخرى من ذلك النوع الذى لابد منه للتوافق فى العلاقات الجنسية الغيرية والزواج .

وعلى العكس من ذلك نجد أن النبذ والاهمال الصريح من جانب الأم للطفل قد يكون له آثار مماثلة فى الولد . ذلك أن الولد فى هذا الموقف قد لا تنشأ عنده البتة الرغبة القوية فى حب أمه ، بحيث ان قدرته على أن ينشىء تعلقا جنسيا غيريا عميقا ذا معنى قد تتعطل وتضطرب فى السنوات المقبلة . أى أن الارتباط المفرط فى العمق مع الوالد المخالف جنسيا ، وانعدام العلاقة العاطفية تماما مع الوالد المخالف جنسيا قد يؤديان الى صعوبات تواجه الطفل فى انشاء العلاقات الجنسية الغيرية المرضية .

المعايير الخلقية :

فى هذه الفترة يبدأ تعلم المعايير الخلقية والتحريمات . وهذا التعلم هو جزء من تلك العملية التى يسميها كتاب التحليل النفسى بتطور نمو الذات العليا (Superego development) . والمعايير الخلقية تشير الى المقبول والمرذول فى مجتمع الطفل ، والى « الأوامر والنواهى » .

فالطفل لا بد له من أن يتعلم ، من بين ما ينبغي له أن يتعلمه ، أن يقول الصدق ، وأن يكف العدوان والتدمير ، وأن يعف جنسيا ، وان يتلطف مع رفاق اللعب ، وان يطيع والديه ، وأن يكف عن الصخب أثناء العشاء ، وأن يؤدي واجباته المنزلية . على أن الدوافع الثلاثة التي سهلت امر اصطناع السلوك المنمط جنسيا (وهي الرغبة في المدح والتقبل ، والخوف من النبذ ، ثم التقمص) هي أيضا الدوافع التي تعمل على تعلم المعايير الخلقية . لكننا نجد هنا أن القلق من احتمال النبذ ودافع التقمص يكون لهما الأهمية الأولى في تعلم المعايير الخلقية . مثال ذلك أن الطفل قد « يأكل بطريقة لائقة » لأنه يخشى العقاب والنبذ أو لأنه يريد أن يوجد تشابها بينه وبين النموذج الراشد ، أي أن كلا من الدافعين المذكورين يبدو وكأنه يعمل ، في أكثر الحالات ، على تكوين الذات العليا أو الضمير عند الطفل .

واكتساب الضمير (الذات العليا) خطوة هامة جدا في نشأة المعايير الخلقية . ذلك أن طفل الثانية اذا أراق اللبن على المفرش الجديد للمائدة كان من المحتمل أن يخبر الخوف أو القلق من واقعة خارجية هي على التحديد العقاب أو الانكار المؤقت من جانب الأم . لكن الطفل في الرابعة من عمره يخبر نوعا آخر مختلفا من المشاعر الكريهة بعد أن يريق اللبن ، نوعا لا يكون مرتبطا ارتباطا وثيقا بواقعة خارجية . هو يخبر الاحساس بالاثم . والشعور بالتأثم والخطيئة لأول مرة معناه أن تغيرا هاما قد وقع في الحياة العقلية للطفل . كما أن مصدر القلق الذي يكف الفعل الاجتماعي لابد وأن يأتي من الداخل (أي من الشعور بالاثم) عند الطفل الذي حسن تطبيعه اجتماعيا ، بدلا من أن يأتي من الخارج ، كما هي الحالة عند الخوف من الضرب أو التوبيخ . واذا بنا نجد أن الرقيب الداخلي يقوم بالتوبيخ ان ساء سلوك الطفل ، واذا به يخشى استنكار ضميره بدلا من أن يخشى استنكار والديه .

على أن التفاصيل المتعلقة بنشأة الضمير وتكونه غير مفهومة بالكامل ، ولكن الذي لا شك فيه أن التقمص عنصر من عناصر هـذه العملية . وأصحاب التحليل النفسي يرون ان الذات العليا منتج من المنتجات الرئيسية لعملية التقمص . فالطفل يسعى جاهدا ليجعل نفسه شبيها بوالده قدر الاستطاعة ، وينظر الى سلوك الوالدين الخلقي ومحرماتهما نفس النظرة التي ينظر بها الى سائر سلوك الوالد . ثم ان اصطناع المعايير الوالدية تجعل الطفل يشعر بأنه شبيه بوالديه ، الأمر الذي يقوي من تقمصه لهما وتوحده معهما .

فاذا تعلم الطفل مضمون معايير والديه ، جعل يعاقب نفسه « كلما

ارتكب سلوكا يظن أن والديه يريان أنه حرى بالعقاب » (70, 227) . ويعبر عن ذلك مورفى Murphy بقوله :

« من خلال عملية تقمص الوالد ، يكتسب الطفل ويتمثل فى نفسه اتجاهات ادانة كل من يخالف » (52, 541) « نقول ان الذات العليا قد تكونت اذا أخذ الطفل يطالب نفسه من خلال عملية التقمص بالتزام معيار خلقى (52, 543) » .

وقد وصف لنا سيرز وماكوبى وليفن (62) سلوك بنت صغيرة خلال فترة الانتقال هذه من الخوف من البيئة الى نشأة الضمير .

« حضرت مارثا مع والديها بعد الظهيرة من يوم من أيام الأحد للزيارة وكانت فى الشهر السابع عشر من عمرها ملأى بالطلعة والحيوية . وقد شربت كوبا من اللبن وأتت على نصف بسكويتة ثم بدأت تتفحص فى شغف البيئة المحيطة بها وهى تمشى معظم الوقت وتحبو بين الحين والحين ، وتنثر فتات الطعام على الأرض وتقلب الأكواب فى طريقها . واستهواها أحد المصابيح القائمة فوق عمود خشبى فى ركن الغرفة ، اذ كان العمود من حيث قطره مناسبا تماما لقبضة يدها ، فوقفت متلكئة اليه واطبقت بيديها عليه مما جعل العمود يترنح ويتذبذب ترنحا خفيفا أمتعها .

وقد اضطر والدها مرتين الى ان يترك كوبه ويهرع اليها ليمنع وقوع اصطدام أو تهشم . كذلك قال لها مرتين فى وضوح وجلاء « الآن مارثا ؛ لا تلمسى » وكان فى كل مرة يأخذ بيدها ويقودها الى بعض اللعب الأخرى التى لم تكن تلفتها عن المصباح الا قليلا .

بعد ذلك بدأت مارثا تفقدا عاما للغرفة مرة أخرى . أخذت تسير بدرجة أكثر قليلا من البطء وتنظر كثيرا الى والدها . لكنها عندما اقتربت من المصباح توقفت لتنظر فى اتجاه الوالد وكل حركاتها موجهة الى المصباح واقتربت منه عن عمد حتى صار بينها وبينه مسافة قدم واحدة ، ورفعت ذراعها قليلا وقالت فى نبرة حادة وبصوت آمر « لا تلمسى » .

ومرت لحظة مقاومة صامتة ، ثم استدارت ومشت عبر الغرفة ، والقت بنفسها الى الأرض وبدأت تضحك وهى مستثارة ، وتضاحك معها الأب المتيم ومد يديه اليها ليحتضنها ويدللها .

فلماذا كانت هذه بداية الضمير ؟ ولماذا لا نفترض فى بساطة أكثر ان مارثا كانت تخشى من أن يعاقبها أبوها اذا هى لمست المصباح ثانية ؟ ان

الفرق بين الخوف والضمير يكمن فى توجيه الفرد التعليمات الى نفسه وامتصاص الطفل للقيم التى عبر عنها الوالدان . أى أن مارثا كانت تلعب دور الوالدين حين قالت لنفسها فى صرامة : « لا تلمسى » ولو أنها ظلت تنظر فى استخفاء الى والدها وهى تقترب من المصباح ، ولو انها جعلت تتقدم وتتأخر من المصباح — ولو انها ظلت صامته أو منسحبة بعد أن مرت بحظة اتخاذ القرار ، نقول انه لو حدث هذا لجاز أن نقول انها كانت تستجيب لخطر الموقف بالتجنب البسيط . ولكننا نجد أن مارثا لم تكن بحاجة الى النظر الى أبيها عند اللحظة الحرجة ، وانما هى نظرت الى نفسها ملتمسة التوجيه ثم أطاعت حكم نفسها فى الموقف (62, 365-366)

وفى سنوات ما قبل الدراسة يكون الضـــمير هشا رقيق التكوين ويتذبذب الطفل بين تحمل مسئولية سلوكه وبين أن يعتمد على الكبار فى الحكم على سلوكه من حيث الصحة والخطأ . وقد اتضح هذا التوازن فى دراسة قام الباحث فيها بمقارنة اللعب العدوانى عند ازواج من الأولاد فى حضور احدى الراشدات بلعبهم فى موقف آخر يخلو من الراشدات . وقد قرر الباحثون أن الطفل الصغير يتحمل حين يكون بمفرده مسئولية افعاله (وظيفة الذات العليا) . ولكنه فى حالة وجود الراشد ، يصبح شديد الرغبة فى أن يمنحه مسئولية الحكم بجواز العدوان او عدم جوازه . كذلك من الممكن أن الطفل يشعر فى حضرة الراشد انه فى عصمة من انتقام رفيقه . أعنى أن الطفل قد يتردد فى أن يبدأ بالعدوان تجاه رفيقه ان كان الراشد غائبا لأنه لن يجد عندئذ شخصا « يفض العراك » ان غلبه الرفيق على أمره وتفوق بقوته عليه .

اتجاهات تنشئة الطفل وتكون الضمير :

هناك عدة أنواع من التصرفات التى قد تقـــوم بها الأم حين تريد تشجيع بعض أنواع السلوك أو تثبيطها . من ذلك أنها قد توقف السلوك القائم الحاصل . والمثال على هذا أن الأم التى ترى طفلها يلوث الحائط بالمربى قد تصرفه عن ذلك بأن تصيح « جونى ، تعال وانظر هذه اللعبة التى جئتك بها . » أو هى قد تأمر الطفل أمرا صريحا مباشرا بما يفعل أى « جونى ، كف عن تلويث الجدار » واخيرا هى تستطيع ان تعاقب السلوك ، اما باستخدام الأساليب المادية (مثل الضرب) ، أو بالتهديد بالتوقف عن الحب والانكار ، أو عن طريق الحرمان المادى . اى ان الأم تستطيع أن تقول ، « مارى ، لن تحبك ماما اذا كنت تلوثين الجدران » (حـرمان من الحب) أو « ان لوثت الحائط حرمت من الجيلاتى » (حرمان مادى) .

وعلى العموم نجد أنه كلما زاد استخدام الحرمان من الحب كوسيلة للتهذيب عند الأطفال فى مرحلة الحضانة ، زادت صرامة الضمير عند الطفل (62) . ولكن أساليب التهذيب المرتبطة بالحب لا يكون لها معنى الا اذا كانت هناك صلة مودة قوية بين الطفل والأم ، أى أن الأم لا تستطيع أن تهدد تهديداً فعالا بسحب الحب اذا كانت لم يسبق لها أن قدمت الحب أولا .

ان التهديد بالحرمان من الحب حين لا يكون هناك الا أقل الحب أمر لا معنى له ، أى أن الأم التى تكون باردة العواطف من البداية لا يكون لتهديدها بحرمان الطفل من الحب الا أقل التأثير فى نشأة الضمير . وقد قدر أن النمط الذي يؤدى الى « ضمير عال » هو الذى تكون فيه الأمهات دافئات عاطفيا فى العادة محبات يلجأن للضبط الى التهديد بالحرمان من الود . كذلك تبين أن الأطفال الذين كانوا أكثر ميلا الى السلوك الذى رأيناه يشير الى تكون ضمير أكثر نضجا ونموا ، كانوا أطفالا تتميز أمهاتهم بالدفء العاطفى نحوهم ، وكانت أمهاتهم يجعلن محبتهن متوقفة على حسن سلوك الطفل . أعنى أن هؤلاء هم الأطفال الذين كانوا يخاطرون بالفعل بفقدان الحب حين يسيئون التصرف والسلوك (62,. 388-389)

المثل العليا عند الذات :

. مما يتصل اتصالا وثيقا بالنواهى والتحريمات فى المجتمع ، تلك المثل العليا الإيجابية التى يصطنعها الطفل والأطفال الذين يحترمهم . أى أن تعلم النواهى والتحريمات « لا تكذب » ونشأة المثل الأعلى « سوف أكون شخصا أمينا » عمليتان مترابطتان ، كما أن كثيراً من المثل العليا التى توجه حياة الناس قائمة على النواهى والمبادىء التى تعلموها خلال الطفولة المبكرة . كذلك نجد أن تكون مجموعة القيم ، ونشأة أهداف طويلة المدى وتقديس البطولة كلها — ولو بصفة جزئية ، نتائج فرعية لعملية التقمص وتكون الذات العليا التى تبدأ فيما بين السنة الرابعة والسنة السادسة . وليس معنى هذا ان الخبرات التى تحدث فى الطفولة المتأخرة والمراهقة غير مهمة ، اذ هى مهمة . ولكننا نجد أن طبيعة التقمصات التى تقع خلال فترة ما قبل المدرسة وفى أوائل فترات المدرسة توجه وتحدد معالم النمو فى المستقبل .

والتقمص وتكون الذات العليا عمليتان طويلتان تضرب جذورهما فى أوائل ما يحدث بين الطفل وابويه من تفاعلات مبكرة . واذا ما اتسع عالم الطفل الاجتماعى ، اخذ يجد نماذج أخرى للتقمص — أطفال الجيرة والمعلمين والأبطال الخرافيين أو أبطال السينما . كما أنه يحاول بعد ذلك

أن يقلد سلوكهم ، وتصبح خصائصهم وبعض أفكارهم خصائصه وأفكاره هو . وقد ينتهى الأمر الى أن يصبح السلوك المتعلم من هذه المصادر أكثر سيطرة من السلوك الذى تعلمه الطفل فى تقليد الأبوين ، كما أن الشخصية النهائية للفرد تكون نتيجة سلسلة من التقمصات . أعنى أن الطفل سيكون شبيها بوالديه فى بعض النواحى ، وشبيها فى بعض النواحى الأخرى بأبطاله الحقيقيين أو الخرافيين الذين سبق له أن احتك بهم .

انواع السلوك المرتبطة بهدف عند طفل ما قبل المدرسة

الفقرات التالية تنصب على بعض المقدمات والمصاحبات لأنواع السلوك الجنسى والاتكالى والعدوانى والسيطرة . ونحن نؤكد هنا على السلوك بدلا من الدوافع لأن هناك أنواعا قليلة من الدوافع التى تكون مرتبطة بأنواع محددة من السلوك ، ولأنه من الصعب فى أكثر الأحيان أن نستنتج الدوافع من السلوك . وانارة دافع ما عند طفل فى السنة الأولى من عمره يؤدى على الأرجح الى سلوك مباشر موجه الى اشباع هذا الدافع رأسا . أى أن الأطفال فى السنة الأولى من عمرهم لا ينتظر ان يكونوا قد تعلموا ارجاء اشباع حاجاتهم أو كف هذه الحاجات . على حين أن طفل الخامسة يتعلم أنه من الواجب عليه ارجاء اشباع كثير من رغباته . اذ هو مطالب بأن يضبط رغباته العدوانية والاتكالية والجنسية . وهو فى العادة يستبق ويتوقع anticipates مشاعر القلق والاثم حين يتدبر بعض الدوافع والأفعال الصريحة . على أن القدرة النامية على ارجاء الاشباع المباشر للدوافع هى جزء من نمو الذات . ولذلك فان عدم وقوع السلوك الاتكالى أو العدوانى الا نادرا ، لا يمكن أن يعنى انخفاض مستوى الدوافع الاتكالية أو العدوانية عند الطفل . وانما قد يكون معنى هذا أن الطفل قد تمكن من اكتساب ضوابط هذه الأنواع من السلوك وعوامل كفها .

وعلى العكس من ذلك نجد أن الدافع القوى لا يؤدى دائما الى محاولات مباشرة لاشباع هذه الدوافع ، مثال ذلك ، أن دفء الأم الشديد وحنانها قد يخلق طفلا شديد الرغبة فى الاتكال على الآخرين . ثم ان الأم الحانية التى تريد لطفلها البالغ من العمر خمس سنوات أن يتصف بالاستقلال تشجعه على أن يكف السلوك الاتكالى وعلى أن يسلك سلوكا متسما بالاستقلالية فى كثير من المواقف . مثل هذا الطفل قد نجده ذا حاجة قوية الى الاتكال ، ولكنه يكف مثل هذا السلوك بسبب أنه يخالف رغبات أمه .

ثم ان كثيرا من الدوافع التى نجدها عند طفل الخامسة تتضمن ذلك

النوع من الصراع الذى يعرف بصراع الأقدام والاحجام . ومعنى هذا انك تجد من ناحية رغبة قوية فى الاقتراب من هدف ما ومن ناحية اخرى قلقا مرتبطا بتحصيل هذا الهدف . ومثال ذلك أن الرغبة فى عصيان الأم عصيانا سافرا جزء من صراع الاقدام والاحجام . فهو يريد أن يتمرد على أمرها له بأن يشرب اللبن ، ولكنه كذلك يخشى من العقاب والاستهجان ان هو رفض طلبها . ولذلك نجد هناك قوى تضطره الى أن يعصى (أى دوافع اقدام) وقوى مضادة تقاوم فيه التعبير المباشر عن الثورة (أى دوافع احجام) ولذلك نجد أن السلوك الواقعى الذى يصدره الطفل يكون نتيجة للتفاعل بين هذين النوعين من القوى : الرغبة فى اشباع الدوافع والقلق المضاد الذى يعرقل محاولات الاشباع . كذلك نجد أن محاولة الطفل تحصيل هذه الأهداف المرغوبة تكون متوقفة على قوة الميل الى الاقدام والميل الى الاحجام أحدهما بالنسبة للآخر .

ظهور الاهتمامات والدوافع الجنسية :

فى خلال فترة ما قبل المدرسة ، يكتشف كثير من الأطفال ان لمس المناطق الجنسية وتناولها يحدث احساسات سارة . كما أن معظم الاطفال فيما يبدو يمارسون نوعا من أنواع الاستمناء المعدل خلال هذه السنوات . ففى دراسة حديثة (62) قرر حوالى نصف مجموعة تتألف من ٣٧٩ واحدة من الأمهات أن أطفالهن يزاولون اللعب الجنسى أو يتناولون أعضاءهم الجنسية بأيديهم ، مما أيد نتائج دراسة سابقة (31) ومما لاشك فيه أن كثيراً من الامهات لا يقبلن تقرير هذا النوع من المعلومات ، كما أن كثيرة من الأطفال يخشون من الاستمناء الصريح . ولذلك فان هذه الارقام أميل الى جانب المحافظة لا الى المغالاة فى تقدير مبلغ تكرار إستثارة الأطفال الصغار لأنفسهم .

على أن نشاط الاستنماء يؤدى الى احساسات سارة ولهذا نجده يظهر عند كثير من الأطفال ثم يدوم عندهم . ولأن الثواب والاشباع مرتبطان بالاعضاء التناسلية ، نجد اهتمام الطفل بها يزداد ، كما أننا بناء على مبدأ التعميم يمكننا أن نتوقع أن اهتمام الطفل بالأعضاء التناسلية عند غيره من الناس يزداد كذلك وهو ما يحدث بالفعل . لكننا مع ذلك نجد أن الفضول والطلعة المتصلة بالتشريح الجنسى للأبوين وللرفاق يؤدى فى أكثر الأحيان الى العقاب فى مجتمعنا ، وبالتالى يؤدى الى القلق . وقد بينت دراسة من الدراسات (62) أن حوالى خمسة بالمائة فقط من مجموعة كبيرة من الأمهات تقرر أن اتجاهها نحو استمناء الأطفال هو التسامح الكامل ، وأن أقل من ١٥ بالمائة يسمحن للطفل أن يجرى فى البيت وهو عار من الثياب . والمعتاد أن الأمهات يضربن الطفل أو يوبخنه انه إطلع

عليه الآخرون وهو يستمنى صراحة ، وأن هذا العقاب يحدث القلق من السلوك الجنسى والمنطقة التناسلية . ولذلك نجد أن الأعضاء التناسلية قد تصبح مركزا للصراع عند الطفل لأنها تزوده من ناحية باحساسات سارة فريدة ، ولأنها تثير عنده من ناحية أخرى توقع العقاب والقلق . وامتزاج اللذة أو السرور بالقلق وارتباطهما بشيء أو نشاط — وهذا هو تعريف الصراع — من شأنه أن يؤدى الى زيادة الانشغال الذهنى بمصدر الصراع .

الفضول الجنسى (حب الاستطلاع الجنسى)

لصغار الأطفال فضول شديد فى نواحى الجنس (32) . وقد دل تحليل أجرى لذكريات أمهات ١٧٩٠ طفلا عن الأسئلة الجنسية التى يوجهها الأطفال فيما بين سن الثانية والرابعة عشرة أن كثيرا من الأطفال يسألون الأسئلة عن الجنس من قبل أن يصلوا الى الخامسة من عمرهم . وأن الأسئلة تتصل فى أكثر الأحيان بمصدر الأطفال وبالفروق التشريحية بين الجنسين (27) .

كذلك يلاحظ كثيرا أن وقائع الاستعراض (أى الكشف عن الأعضاء التناسلية) والتطلع الجنسى (أى النظر الى أعضاء الآخرين التناسلية) والفضول الملح المتصل بتشريح الجنس الآخر تشيع بين أطفال مدارس الحضانة . أما فى الحضارات المتسامحة ، فان الأطفال قد يكونون أكثر صراحة وتلقائية فى سلوكهم الجنسى . مثال ذلك أن مالينوفسكى لاحظ أن الأطفال فى مرحلة ما قبل المدرسة فى جزر تروبرياند حيث لا يعاقب الاستطلاع الجنسى أو تفرض عليه القيود ، ينغمسون انغماسا شديدا فى النشاط الجنسى ، كما أن قدرا كبيرا من لعبهم يكون موجها وجهة جنسية (48) .

وانعدام اللعب الجنسى الصريح واستغفاء الأطفال بمناقشاتهم الجنسية فى مجتمعنا دليل واضح على أن الطفل يخشى من استجابة الكبار لمثل هذا السلوك . ولذلك تجد أن تناول الآباء لأسئلة الطفل الجنسية فى شيء من الواقعية يؤدى الى الانتقاص من القلق الذى يرتبط عادة بالسلوك الجنسى وبالأعضاء التناسلية .

« اذا أصبح الطفل مهتما بالمشكلات المتصلة بالجنس والولادة ، كان من اللازم أن نجيب على أسئلته بالصراحة والأمانة ومن غير تحرج . ولا نظن أن القيام بهذا من الصعوبة بالدرجة التى نتصورها ، لأن الأطفال فى الواقع لا يكونون الا بحاجة الى قدر ضئيل من المعلومات حين يوجهون هذه

الأسئلة . أعنى أن الطفل اذا سأل عن المصدر الذى يؤتى منه بالأطفال ، فأجبناه بأن المواليد ينشأون وينمون داخل جسم الأم لكان فى هذه الاجابة ما يكفى معظم الأطفال بصفة مؤقتة ، بل ولعدة أسابيع أو عدة شهور . والمعتاد أنهم لا يعودون الى توجيه مزيد من الأسئلة فى الموضـوع حتى يحدث أو يطرأ شىء جديد فى أثناء لعبهم مع الأطفال الآخرين أو حتى تحدث فى حياتهم العائلية مناسبة تستدعى المطالبـة بمعلومات أكثر . والواقع أن الآباء كثيرا ما يخلقون المشاكل لأنفسهم فيتصـورون انهم مطالبون ، حين يوجـه الطفل سـؤاله الأول عن الجنس ، بتزويده بكل ما يكتب من المعلومات الجنسية فى المجلدات الكبار . ومن البديهى أن هذا الاجراء ليس بالضرورى ولا الحكيم (18, 72) »

الفضول حول الطبيعة :

فضول الطفل فى الأمور الجنسية يستند الى دافع فضول مستقل لا يتصل كثيرا بالجنس . أعنى أن الطفل يكون ذا شغف باستطلاع كثير من الأشياء فى العـالم من حوله كالسيارات والسماء ومصادر الطعـام والحيوانات ــ ولهذا فليس بالمستغرب أن نجد لديه الفضول والشغف بالتعرف على الفروق التشريحية بين الأولاد والبنات ، بل الواقع أننا كنا نتعجب اذا هو لم يكن كذلك . أى أن الطفل فى هذه المرحلة يكون منغمسا فى التعرف على جسمه وفى اكتساب مفهوم أساسى عن العالم بحيث يصبح هذا الفرق أو الاختلاف الملحوظ بين الأولاد والبنات أمرا كبير الأهمية . ولذلك نجد أن « الرغبة فى المعرفة » عن الطبيعة كلها وهى صفة تميز الأطفال فى هذه الفترة ، وما يلحظه الأطفال من قلق الأبوين من الجنس ، يزيدان الطفل اهتماما بالأمور الجنسية . بحيث يخيل للمرء أن انتباه الطفل يتوجه الى الأمور الجنسية بسبب ما يحيطها به الكبار الراشدون من ضجة .

السلوك العدوانى :

يشير العدوان الى أنواع السلوك الذى يستهدف ايذاء الآخرين أو تسبيب القلق عندهم ، وهو عند الطفل فى مرحلة ما قبل المدرسة يتضمن الضرب وتدمير الممتلكات والهجوم اللفظى ومقاومة ما يوجه اليه من طلبات وأوامر . وميل الطفل الى أن يكون عدوانيا صريحا يتوقف على عـدة عوامل ، ثلاثة منها هى : ١ ــ شدة رغبته فى ايذاء الآخرين وايلامهم . ٢ ــ درجة احباط البيئة وأثارتها للميول العدوانية . ٣ ــ كمية القلق والشعور بالاثم المرتبط بالعدوان . كما أن هناك بعض الدليل المقنع على صحة الفرضية القائلة بأن الطفل يكف العدوان الصريح فى الظروف التى

يصبح الخوف والقلق مرتبطين فيها بالاستجابات العدوانية (29) فقد قام اثنان من الباحثين (29) بملاحظة ٢٣ طفلا من أطفال مدارس الحضانة خلال أربع جلسات للعب بالعرائس وبتسجيل كل وقائع العدوان وتقديرها وكان التقدير يتم باستخدام صنفين اثنين : العدوان الشديد (العقاب المادى ، الايذاء البدنى ، تخريب الأدوات) ثم العدوان المخفف (العدوان اللفظى ونحوه) . وفى خلال الجلسة الثانية للعب بالعرائس قام الباحث بمعاقبة ١٢ طفلا ، هم أعضاء المجموعة التجريبية عقابا من نوع عدم التقبل أو الاستهجان (بعبارات من قبيل « لا ياجون ، الا تعلم أن الأطفال الطيبين لا ينبغى أن يفعلوا شيئا كهذا ؟ ») كلما صدر عنهم سلوك عدوانى . وأما أفراد المجموعة الضابطة وعددهم ١١ طفلا فلم توجه اليهم عقوبة ما وكانت تتاح لهم الحرية التامة فى التعبير عن العدوان خلال الجلسات الأربعة .

أما فى خلال الجلسة الثالثة فلم يوجه العقاب الى أحد . ومع ذلك تبين أن افراد المجموعة التجريبية اظهروا استجابات عدوانية فى هذه الجلسة تقل بدرجة احصائية دالة عما اظهروا من استجابات عدوانية فى خلال الجلسة الأولى . وأما المجموعة الضابطة ، فكانت على العكس من ذلك . أى أن العدوان المتضمن فى اللعب بالعرائس كان يزيد شدة وتكرارا من الجلسة الأولى الى الجلسة الرابعة . وبعبارة أخرى تبين كما هو متوقع أن العقاب يؤدى الى كف العدوان ، بينما « التسامح فيما يتصل بالعدوان ينتقص من توقع العقاب أو قد يزيد من توقع الاثابة على العدوان وبذلك يؤدى الى ازدياد العدوان » (29, 42) .

والظاهر أن هذه النتائج تنطبق أكبر الانطباق على الموقف العائلى . أعنى أن العدوان اذا ووجه فى الأسرة بالعقاب ، ترتب على هذا أن يتعلم الطفل كف الاستجابات العدوانية فى هذه الظروف .

أضف الى ذلك أن الخوف أو القلق الذى يرتبط بالاستجابات العدوانية يطرأ عليه التعميم ويصبح مرتبطا بالتعبير العدوانى فى المواقف التى تشبه موقف الأسرة . وهكذا يتعلم الطفل أن يكف السلوك العدائى فى هذه المواقف كما يكفها فى المنزل . ولكننا نجد أيضا أن هذه الدوافع العدوانية لا يتم القضاء عليها بسبب أنها على درجة كبيرة من القوة . وعندئذ وفى هذه الظروف تتعرض الاستجابات العدوانية « للنقل أو التحويل » أعنى أنه قد يعبر عنها فى مواقف مختلفة تماما من موقف الأسرة (مثال ذلك فى موقف اللعب بالعرائس الذى يكون التسامح موفورا فيه) .

كذلك من الممكن أن نشتق بعض التنبؤات المعينة التى تتصل بالتعبير

عن العدوان وكفه اشتقاقا من هذه الاعتبارات النظرية . مثال ذلك أننا نستطيع أن نتنبأ بأن الأطفال الذين تكثر مواجهتهم للاحباط فى المنزل تنشأ عندهم دوافع واستجابات عدوانية قوية . كما أن الأطفال الذين يعاقبون على التعبير عن العدوان فى المنزل يقومون « بتحويل » عدوانهم ؛ أعنى أنهم يكشفون عنه فى المواقف التى لا تنطوى الا على أقل التهديد بالعقاب .

لقد قام هوليبرج وسيرى (29) بدراسة تتناول تأثيرات العقاب والاحباط من جانب الأسرة فى عدوان الأطفال عند لعبهم بالعرائس ، فتوصل الى نتائج متعلقة بهذين التنبؤين . كان المفحوصون عبارة عن ٣٠ طفلا من أطفال مدارس الحضانة تمت مقابلة أمهاتهم مقابلة مستقصية متعمقة سئلن فيها عن القواعد المقيدة للاطفال ، وعن التجاوب مع حاجات الطفل ومطالبه وعن طريقه فرض الانصياع لدوافع الأم ، وعن سلوك الأمهات خلال فترة الرضاعة والفطام والتعويد على ضبط الاخراج . واشتقت درجات الاحباط فى الأسرة من الاجابات التى يجيب بها الأمهات عن هذه الأسئلة . كذلك تم تقدير العقاب على العدوان فى الأسرة على أساس من تقارير الأمهات عن مبلغ تكرار وشدة وطول فترة الضرب والتهديد والعزل والتوبيخ .

وأكدت البيانات التنبؤين بصفة عامة . فكان الأطفال الذين ينتمون الى مجموعة الاحباط العالى (أى ما فوق الوسيط فى الاحباط فى الأسرة) يميلون الى أن يكونوا أكثر عدوانا فى اللعب المتسامح بالعرائس من الأطفال قليلى الاحباط . كذلك تبين أن الأطفال الذين عوقبوا بدرجة عالية (أى ما فوق الوسيط فى عقاب الأسرة) يظهرون عدوانا أكثر فى هذا الموقف (أى عدوانا محولا أكثر) من هؤلاء الأطفال الذين عوقبوا بدرجة طفيفة . كما ان الأسر التى قدرت ذات احباط وعقاب عال كان أطفالها يظهرون قدرا أكبر وأشد من التعبيرات العدوانية فى اللعب بالعرائس من الأطفال الذين ينتمون الى أسر لا تحبط أو تعاقب أطفالها بدرجة عالية .

تأثير عقاب الأسرة واحباطها على العدوان :

الطفل الذى واجه العقاب الصارم على العدوان فى الأسرة قد يستجيب استجابات عدوانية فى موقف متسامح مثل مواقف اللعب بالعرائس المستخدمة فى دراسات هولنبرج وسيرى التى لخصناها فيما سبق . ولكن مثل هذا الطفل قد يقوم بكف السلوك العدوانى فى الظروف الاجتماعية مثل تلك الظروف التى نجدها فى مدارس الحضانة والتى هى أكثر شبها بالظروف الأسرية من ظروف اللعب بالعرائس . وبعبارة أخرى نقول

ان كف العدوان وهو أمر تعلمه الطفل فى الأسرة ، قد يعم فيشمل المواقف المتشابهة (مثل مدرسة الحضانة) ، ولكنه قد لا يعم ليشمل المواقف التى هى بعيدة الشبه (مثل موقف اللعب بالعرائس) .

وقد لاحظ سيرز (61) الاستجابات العدوانية عند ثلاث مجموعات من أطفال مدارس الحضانة فى مواقف اللعب الحر . أما المجموعة الأولى فكانت أمهاتهم لا يلجأن الى العقاب . وأما المجموعة الثانية فكانت أمهاتهم يستخدمن العقاب بدرجة خفيفة ، على حين كانت أمهات المجموعة الثالثة شديدات العقاب . وتبين أن المجموعة الثانية من الأطفال يظهرون أكبر قدر من الاستجابات العدوانية ، وأن المجموعة الأولى لم تظهر الا عددا قليلا نسبيا من الاستجابات العدوانية ولعل هذا يرجع الى أنهم لم يشعروا بالاحباط فى بيوتهم الا نادرا وأنهم لذلك لم تكن عندهم دوافع عدوانية قوية . وأما المجموعة الثالثة وهى التى عرفت كثرة العقاب ، فانها اظهرت عددا قليلا نسبيا من الاستجابات العدوانية مع الأقران أو الأطفال عموما . والظاهر ان العقوبات القاسية التى عانى منها هؤلاء الأطفال قد أدت بهم الى كف الاستجابات العدوانية ، وأن كف الاستجابات هذا قد طرأ عليه التعميم حتى صار يشمل مدرسة الحضانة . لكننا نجد مع ذلك أن كف الاستجابات لا يشير أو يعنى ان الدافع العدوانى قد أشبع . وذلك لأن اللعب بالعرائس المتسامح الذى يقل احتمال عقاب الاستجابات العدوانية فيه ، اظهر أن اطفال الأمهات شديدات العقاب يصدر عنهم قدر أكبر من العدوان من أطفال المجموعتين الأخريين .

اى أن الافراط فى عقاب العدوان قد يؤدى الى ازدياد الدافع الى العدوان ، كما أن الافراط فى التسامح مع عدوان الطفل قد يكون نوعا من الاثابة التى تؤدى الى زيادة تكرار العدوان الصريح . وهناك بيانات أخرى تدل على أن الأمهات اللائى يسمحن بالعدوان فى بعض المناسبات ويعاقبنه فى بعض المناسبات الأخرى (أى اللائى هن غير متسقات ولا يتبعن سياسة ثابتة غير متناقضة) ينشأ أبناؤهن فى غاية العدوان (62) . والآباء حين يسمحون للعدوان بالوقوع فى بعض الأحيان ، انما يسمحون للطفل بأن ينتقص من بعض القلق أو الخوف الذى يشعر به من الاستجابات العدوانية ، فلا يعود يخشى الاعتداء كما كان يفعل من قبل . كما أن التناقض فى السياسة التربوية التهذيبية يخلق موقفا محبطا يزيد من احتمال ظهور السلوك العدوانى عند الطفل . وهناك أسلوب آخر مماثل هو أن نسمح بالعدوان ثم لا نعاقبه الا نادرا . وهذا أسلوب يندر أن نجده متبعا فى تربية الأطفال وخصوصا بين الأسر الأمريكية . ونتوقع ان يؤدى الى ازدياد شديد فى العدوان الصريح عند الأطفال . وقد رأى سيرز وأعوانه

على أساس من أبحاثهم التى قاموا بها ، ان أفضل الطرق لمنع العـدوان عند الطفل هى فى تثبيطه بشرط أن نتجنب العقاب البدنى على السلوك العدوانى .

« تشير نتائجنا الى أن الطريقة التى يستطيع بها الآباء تخريج طفل غير عدوانى هى فى أن نوضح له بجلاء أن العدوان غير مطلوب وفى أن نقف العدوان عند وقوعه ، ولكن مع تجنب عقاب الطفل على العدوان. والظاهر أن العقاب له آثار معقدة . فهو بلاشك يمنع صورة معينة من صـور العدوان ، ولكنه يولد بصفة مؤقتة على الأقل عداوة أكثر عنـد الطفل ويؤدى الى انفجارات عدوانية أكثر فيما بعد من الزمان أو المكان . أضف ذلك أن الآباء حين يعاقبون — وخصوصا اذا كانوا يستخدمون العقاب البدنى — يزودون أبناءهم بالمثل الحى على استخـدام العقاب فى نفس اللحظة التى يحاولون تعليم الطفل فيها ألا يكون عدوانيا . والطفل الذى يقلد والديه فى النواحى الكثيرة قد يتعلم من خبرته هذه بالعدوان الناجح الصادر عن أبويه بمقدار ما قد يتعلم من ألم العقاب الذى وقع عليه . اى أن أكثر البيوت سلاما هو البيت التى تؤمن فيه الأم بأن العدوان أمر غير مرغوب فيه ولا ينبغى أن يعبر عنه تجاهها بأى حال من الأحوال ، ولكنها تعتمد فى سبيل الضبط على وسائل غير عقابية . على حين أن البيت الذى يظهر فيه الأطفال الانفجارات العدوانية الضابطة هو فى العادة بيت تصطنع فيه الأم اتجاها اقرب الى التسامح (أو الاهمال) تجـاه العدوان ، أو بيت توقع الأم فيه العقوبات القاسية على العدوان أو بيت تتحقق فيه الصفتان (62, 266) .

الفروق بين الجنسين :

فى مناقشتنا للتنميط الجنسى ، أشرنا الى أن الأولاد اقل من البنات عرضة لتلقى العقاب على العدوان . والواقع أن بعض الأمهات يعتقـدن أن الولد المثالى هو الذى يرد العدوان ويستطيع الدفاع عن نفسه (62) . اى أن الأولاد ينبغى أن يكونوا اقل خشية وقلقا من السلوك العدوانى . والأدلة متوفرة على أن الأولاد يظهرون قدرا من السلوك العدوانى أكبر مما يفعل البنات فى اللعب وفى الخيال على السواء (1, 34, 44, 55, 58, 67) كما أننا نجد فى خـلال سنوات ما قبل المدرسة أن الـكذب والتـدمير وانفجارات الغضب تحدث بنسبة أكبر عند الأولاد منها عند البنات (46) .

وقد كشفت دراسة لمجموعة من ٥٤ طفلا بمدارس الحضانة ان الأولاد يشتركون فى صراعات أكثر ، ويكونون هم المعتدين فى عدد أكبر من المرات ، ويقومون بهجمات صريحة بنسبة أكبر من البنات . وأما البنات فانهـن

على خلاف ذلك يستخدمن اللغة فى صراعاتهن وخلافاتهن بدرجة أكبر من الاولاد . وكذلك كانت هذه الفروق أكثر وضوحا بين الكبار من الأطفال فى فترة ما قبل المدرسة . أعنى أن الأطفال فى سن الثانية ، الأولاد والبنات على السواء ، يضربون ويصرخون ويبكون بتكرارات متساوية تقريبا . لكننا حين نصل الى سن الرابعة نجد أن الأولاد يقومون بقدر أكبر من الضرب وقدر أقل من الصراخ والبكاء مما تفعل البنات (34) . ولعل هذا التزايد فى الفروق بين الجنسين بتقدم العمر يبين أن التنميط الجنسى للأطفال يتقدم بتقدم العمر ، أعنى أن الأطفال فى سن العامين لا يكونون قد تعلموا أنماط التعبير عن العدوان المتناسبة مع جنسهم ، لكنهم حين يصلون الى سن الرابعة يتضح عند الأولاد والبنات منهم دورهم من حيث الذكورة والأنوثة ، ولذلك تراهم يستخدمون نمط العدوان الذى يتفق مع القبول فى حضارتهم ومجتمعهم .

كذلك كشفت دراسة تتبعية قامت على ملاحظة عدد من المفحوصين بعد ذلك بسنة أن ميل الطفل الى العدوان وهو بعد فى مدرسة الحضانة أساس طيب للتنبؤ بسلوكه العدوانى حين ينتقل بعد ذلك الى مدرسة رياض الأطفال . أعنى أنه كانت هناك درجة عالية من الثبات من سنة الى التى تليها من حيث تكرار الصراعات الاجتماعية بالنسبة لبعض الأطفال (كانت معاملات الارتباط القائمة على الرتب تتراوح فيما بين + ٧٩ر٠ وبين + ٠٠ر١ فى المجموعات المختلفة) وعلى الرغم من أن تكرار الصراعات ومدتها كانت تختلف باختلاف العمر والظروف البيئية المباشرة ، الا أن الأطفال كانوا يحتفظون عادة بمراكزهم النسبية فى المجموعة من حيث كثرة التعبير عن العدوان (34) ولذلك يمكن أن نستنتج أن الميل الى العدوان يصبح ، حتى عند هذه السن المبكرة ، خاصية من خصائص الشخصية ذات قدر لا بأس به من الثبات .

وتشير دراسات فلس الطولية الى أن حدوث انفجارات الغضب خلال سنوات ما قبل الدراسة يكون أكثر انباءا بالسلوك المتوتر العدوانى فى المراهقين والراشدين الذكور عنه عند الاناث . ومعنى هذا أن مؤشرات السلوك العدوانى فى الطفولة أكثر ثباتا واستقرارا عند الأولاد منها عند البنات خلال فترة الطفولة والمراهقة (40) .

ولما كنا سنشير كثيرا الى هذه الدراسة فى الفصول التالية من هذا الكتاب ، نرى من الضرورى أن نقوم باستعراض موجز لطبيعة البحث . تألفت العينة من ٣٦ رجلا و٣٥ امرأة (تراوحت أعمارهم جميعا فيما بين ٢٠ ، ٢٩) كانوا قد درسوا واجريت الملاحظة عليهم منذ الولادة الى المراهقة . وكانت المعلومات الميسورة عن كل طفل تستند الى الملاحظات

التى أجريت فى البيت ، وفى مدرسة فلس للحضانة التجريبية وفى المعسكرات النهارية ، وفى ظروف المدارس العامة وفى مقابلات فردية أجريت لكل طفل . كذلك كانت أمهات هؤلاء الأطفال قد تمت مقابلتهن بالمعهد ، كما أنهن لوحظن فى بيوتهن من أجل تقدير اتجاهاتهن وطرق معاملتهن للاطفال .

ثم قام أحد السيكولوجيين ممن لا علم له بشخصيات المفحوصين بدراسة كل الملاحظات التى أجريت على هؤلاء الأطفال فى أربعة فترات منفصلة من العمر ؛ من الميلاد الى الثالثة ؛ ومن الثالثة الى السادسة ؛ ومن السادسة الى العاشرة ، ومن العاشرة الى الرابعة عشرة . وبعد أن درس كل البيانات المتصلة بكل طفل من الميلاد الى السنة الثالثة ، قام بترتيب الأطفال وتقدير كل واحد منهم على أساس أنواع شتى من السلوك . ثم عاد فقدر الأطفال فى الفترات من الثالثة الى السادسة ، ثم من السادسة الى العاشرة ، وأخيرا من العاشرة الى الرابعة عشرة .

ثم قام أحد السيكولوجيين ممن لا علم لهم بسلوك هؤلاء المفحوصين أثناء الطفولة ، باجراء المقابلات الفردية لكل واحد منهم فى مرحلة الرشد وقدر سلوكهم على أساس عدد من المتغيرات التى تقابل تلك المتغيرات التى قدرت لهم فى الطفولة (مثل العدوان ، الاتكال ، الانسحاب فى مقابل الشدائد والعناء ، التمكن ، الميول المنمطة جنسيا ، الانغماس فى أوجه النشاط العقلى) وبعد انتهاء المقابلات اختبر الراشدون فى عدد متنوع من المواقف .

ولكى يتم تقدير جانب الثبات أو الاستمرار فى سلوك الطفولة ، تم حساب معاملات الارتباط فيما بين أنواع السلوك المختلفة التى ظهرت خلال كل مرحلة من مراحل الطفولة الاربعة ومعاملات الارتباط بينها من ناحية وبين التقديرات التى أعطيت لهم خلال المقابلات التى تمت فى مرحلة الرشد من ناحية أخرى . ومعلوم طبعا أن التقديرات الأخيرة كان يستدل منها على الشخصية فى مرحلة الرشد .

وتبين من ذلك أن جانب الثبات أو الاستمرار متوفر فى سلوك الانفجارات الانفعالية والغيظ عند البنين أكثر منه عند البنات فيما بين أعمار الثالثة الى الرابعة عشرة . وأن سورات الغيظ أساس للتنبؤ أصلح عند الرجال الراشدين منه عند النساء الراشدات . أعنى أن الأولاد الذين كانوا يظهرون درجات متطرفة من الغيظ والانفجارات الانفعالية خلال سنوات ما قبل المدرسة والسنوات الأولى من المدرسة ، نقول ان هؤلاء الأولاد هم الذين تحولوا الى رجال يسهل اغضابهم أميل الى التعبير اللفظى

عن عدوانهم حين يوجه اليهم الاحباط . على حين ان استمرار العدوان هذا وثباته لم يتيسر فيما بين الاناث (40).

ولعل أقرب التفاسير الى المعقول هو أن سلوك العدوان عنصر متقبل من السلوك المذكر التقليدى (أى السلوك المنمط جنسيا) بدرجة أكبر منه فى السلوك الأنثوى التقليدى . كما أن العدوان عند البنات يواجه عادةبشيء أكثر من العقاب مما يواجه به العدوان عند الأولاد ، وأن النماذج التى تتخيرها صغار البنات ليتوحدن معها تميل الى أن تكون أقل حظا من العدوانية الصريحة . لكل هذه الأسباب ، نجد صغار البنات العدوانيات يقمن تدريجيا بكف أنفسهن عن التعبير الصريح عن السلوك العدوانى ، على حين ان الأولاد العدوانيين الذين يسمح لهم بقدر أكبر من الحرية للتعبير سلوكيا عن سخطهم ، يستمرون فى اظهار هذا النوع من السلوك .

المشاحنات :

المشاحنات لا تتضمن العدوان البدنى ، ومع ذلك فانها قد تصبح منهكة مقلقة للآباء ومعلمات مدارس الحضانة . لكن المشاحنات لحسن الحظ قلما تكون خطيرة فى هذه السن ، ولو أنها كثيرة العدد أو التكرار .

وقد تبين من تحليل لعدد ٢٠٠ مشاحنة قامت بين أربعين طفلا ممن ينتمون الى فترة ما قبل المدرسة أن الأولاد يتجادلون أكثر من البنات ، وأن المشاحنات التى تنشب بين الأطفال الأكبر سنا تكون أقل عددا ولكن أطول دواما من الأطفال الصغار . وأن الخلافات تحدث بصفة أكثر بين الأطفال الذين يتفقون فى الجنس ولكن يختلفون فى العمر . وأن الأطفال الأصغر سنا ولو أنهم يشتركون فى مشاحنات أكثر ، الا أنهم يتخذون أدوارا أقل عدوانية ولا يقدمون الا مقاومة قليلة فى مواجهة السلوك الأكثر عدوانية الذى يصدر عن الأطفال الكبار (15) .

وأما الخلافات اللفظية بين الأطفال ، فكانت مثل سائر خلافاتهم قصيرة فى العادة تنتهى بسرعة . كما أن الابتهاج كان يعقب المشاحنات بنسبة أكبر مما يعقبها الاستياء والسخط . فالظاهر اذن ان انفعالات الأطفال فى هذه السن تستثار بسرعة وتزول بسرعة . ولأن المشاحنات تزود الأطفال بفرص لتعلم أشياء جديدة ، أوصى الباحث الآباء بأن يتركوا أطفالهم يقاتلون وينهون معاركهم فى الأحوال العادية (15) .

على أن الطفل لا بد له من أن يجرب كلا من الاستجابات « المرغوبة » (الودية ، القائمة على التعاطف) وغير المرغوبة (العدوانية ، العدائية ،

الخلافية) فى خلال عملية التطبيع الاجتماعى . والسلوك العدوانى يمكن أن يعد نتيجة سوية لاتساع احتكاكات الطفل الاجتماعية . صحيح أن الآباء والمعلمين من حقهم أن يرتاعوا من العداوات والمشاحنات التى تزيد عن الحد المعتاد فى تكرارها أو شدتها . ولكنه يبدو أنه لابد من أن يصحب عملية « التجريب » الاجتماعية قدر معين من العدوان .

الخلاصة : العدوان استجابة أكثر شيوعا عند الأولاد منها عند البنات وأكثر ثباتا عند الأولاد خلال الطفولة . والبيئة الأسرية التى تكون عامل احباط بدرجة عنيفة للطفل تهيئه وتعده لأن تنشأ عنده دوافع عدوانية قوية . والنبذ والمعاملة غير الثابتة والقيود العنيفة والعقاب البدنى كلها خبرات محبطة الى حد كبير . أضف الى ذلك أن استخدام العقاب البدنى يواجه الطفل بمثال يوضح له فعالية العدوان فى ايذاء الناس والسيطرة عليهم . والطفل اذا خبر شيئا قليلا فقط من التأثيم والقلق من جراء التعبير عن العدوان ، كان من المحتمل أنه سيصبح عدوانيا صريحا وذلك لأن مقدار العدوان الصريح الذى يعبر عنه الطفل يتوقف على درجة استثارة العدوان (أى الاحباط) وعلى درجة القلق الذى يرتبط بسلوك العدوان .

الاتكال : دوافع الاتكال قد تظهر خلال فترة ما قبل المدرسة فى بعض انواع السلوك من قبيل التماس المساعدة على حل المشكلات ، وطلب الطمأنينة ، والتشبث بالراشدين ، وكراهية الانفصال عن الكبار ، واستجداء المودة والتأييد .

والأمهات عادة يبدأن فى تشجيع السلوك الاستقلالى بالتدريج فى هذه الفترة ، ويتزايد ضيقهم عندما يسلك أطفالهم بأسلوب كثير الاتكالية . واذا وصل الطفل سن الخامسة توقعت أمه منه أن يقوم بارتداء ملابسه بنفسه ، وأن يتولى أمر نفسه فى الحمام ، وأن يحل مشاكله الصغرى بنفسه من غير مساعدة ، وأن يقتدر على اللعب بمفرده من غير حاجة الى التفات دائم اليه . ومعظم الأمهات يقمن باثابة أطفالهن على استقلالهم فى التصرف . ولو أن الأم التى تطالب ولدها بالاستقلال كانت حانية كذلك ، لترتب على هذا أن يقوى عنده الدافع الى الانصياع لمطالبتها وأن يتناقص عنده السلوك المفرط فى الاتكالية .

وكثير من الأطفال فى الخامسة تظهر عليهم دلائل التماس المساعدة والتشبث الاتكالى بالكبار من ناحية ، والتصرف المستقل الذاتى (المبادأة بأوجه النشاط ، والقيام بالأعمال الروتينية بمفرده ، ومحاولة اكمال أوجه النشاط) من ناحية أخرى (6, 7, 8, 28) كما يظهر ان الطفل فى هذه

السن يخبر شيئا من الصراع بين التماس الرعاية من الآخرين وبين التعامل فى استقلال مع العالم . كما أن الأطفال الذين يبدون كلا من السلوك المستقل والسلوك الاتكالى فى ظروف مدرسة الحضانة يكونون أكثر حظا من الصراع حول الاتكال من هؤلاء الذين يظهرون الاتكال وحده أو الاستقلال وحده بصورة ثابتة . كذلك من المهم أن نتبين أن السلوك الاتكالى وحده قد لا يكون مقياسا دقيقا على شدة الحاجة الأساسية عند الطفل الى مساعدة الآخرين وتأييدهم اذ أن بعض الأطفال يتعلمون أن المهم بالنسبة لهم أن يكونوا مستقلين وهم لذلك يحاولون كف أنفسهم عن الالتماس الصريح لمساعدة الغير فى كثير من المواقف .

وعلى أساس من الناحية النظرية نجد أن الأم التى تثيب الاتكال بصفة دائمة ولا تعاقبه الا نادرا ، لابد وأن تخرج طفلا اتكاليا . كما ان الأطفال الذين ينشأون فى جو من النبذ الشديد خلال سنواتهم الأولى قد لا يسلكون سلوكا اتكاليا لأن السلوك الاتكالى كان يعاقب كثيراً ، أو كان لايثاب الا نادرا .

والأبحاث الأمبيريقية تؤكد الى درجة ما هذه التوقعات النظرية فقد تبين أن انعدام رعاية الأم خلال السنوات الثلاثة الأولى من الحياة يرتبط بعدم ظهور السلوك الاتكالى الا فى أضيق الحدود خلال سنوات ما قبل المدرسة (63) . لكن الأطفال فى هذه الدراسات مع ذلك كانوا قد نشأوا فى بيئات تتميز بدرجة غير عادية من النبذ بحيث انها لا تمثل الأسرة الأمريكية المتوسطة . ثم ان هناك دراستين أخريين (40, 62) كانت بهما مجموعتان من الأمهات أكثر تمثيلا ، تبين منهما أن اثابة الأم بصفة دائمة للاتكال وتذبذبها بين الاثابة والمعاقبة للاتكال يرتبطان بدرجات عالية من السلوك الاتكالى عند الطفل . لكن البيانات والنتائج غير قاطعة بعد ، ولهذا فان أحسن عبارة يمكن أن نصدرها الآن هى أن الدفء والتقبل لا يؤديان بالضرورة الى سلوك اتكالى عند الطفل فى الخامسة أو السادسة من عمره وخصوصا ان كانت الأم تقدر قيمة الاستقلال . وأما اذا كانت الأم تثيب الاتكال بصفة مستمرة ، ترتب على هذا احتمال ان تنشأ عند الطفل استجابات اتكالية قوية .

الصلة بين الاتكال والجوانب الأخرى من التطبيع الاجتماعى :

خلال الطفولة المبكرة نجد السلوك الاتكالى عند البنات أكثر منه عند الأولاد . مثال ذلك ما تبين من أن البنات فيما بين سن الثالثة والتاسعة يظهرون قدرا من الالتجاء الى الكبار للاتكال عليهم أكبر من القدر الذى يظهره الأولاد (13) . ثم ان السلوك الاتكالى ، على العكس من

العدوان ، يكون أكثر ثباتا واستقرارا عند البنات منه عند البنين من سن الثالثة الى سن الرابعة عشرة (38, 40) . ومثال ذلك أن الفتاة الاتكالية التى تبلغ من العمر خمس سنوات تميل الى أن تصبح مراهقة اتكالية ثم شابة اتكالية ، ولكنه من الصعب أن نتنبأ بالاتكالية فى المستقبل بالنسبة للمراهقين على أساس من سلوكهم فى فترة ما قبل المدرسة . وهذه النتيجة تشير الى أن القلق من التعبير عن السلوك الاتكالى أقل شدة عند البنات منه عند البنين ، لأن الاتكال يتقبل من الاناث بدرجة أكبر مما يتقبل من البنين بحسب التقاليد . ولذلك نجد أن الصراع الذى يدور حول كسر معايير الأدوار الجنسية بالنسبة للاتكال يؤدى بأكثر الأولاد الى كف أنفسهم عن هذا النمط من السلوك .

وقد تبين أن الأطفال الاتكاليين (كما يظهر من رغبتهم فى المودة ، والتقرب الشديد من المعلم) يكونون أقل عدوانية بعد الاحباط من الأطفال غير الاتكاليين الذين تكون حاجتهم الى المحبة منخفضة (54) . وهذا يوحى بأن الاحباط له آثار متفاوتة على الأطفال وذلك بحسب المستوى الأصلى للاتكالية عند الطفل . والطفل الاتكالى قد يكون أقل ميلا الى الاستجابة بالعدوان من الطفل غير الاتكالى بسبب أن الأول يخشى من احتمال فقدان الحب لو أنه سلك بأسلوب يمنعه المجتمع أو يحرمه . والأطفال الاتكاليون يتطلعون الى والديهم طلبا للرعاية والحنان ولذلك يكون التهديد باحتمال النبذ والكراهية أقوى مفعولا عندهم كما يكون احتمال اصطناعهم لتحريمات الكبار أكثر . كذلك نجد أن الأطفال الذين يتطلعون الى رفاقهم طلبا للمساعدة والتأييد (أى الذين يكونون اتكاليين على الرفاق) يكونون كذلك أكثر انصياعا للرفاق حين يوجهون اليهم الطلبات أو الأوامر .

وقد استخدم هارتب (25) موقفا يتناول فيه حاجة الأطفال للحنان بالتغيير ، وتبين له أن الأطفال الذين يعتمدون على الكبار يكون عندهم دافع قوى الى تعلم الأعمال اذا أثيبوا على ذلك باستحسان لفظى من جانب المجرب . وتفصيل ذلك أنه استخدم عينة من أربعة وثلاثين طفلا من مرحلة ما قبل المدرسة ثم قسمهم الى مجموعتين بطريقة عشوائية . أما المجموعة الأولى فكانت ترعاهم بانتظام مجربة أنثى (مثال ذلك أنها كانت تلعب معهم وتتحدث اليهم) وأما المجموعة الثانية فكانت تتمتع بالرعاية ، ثم سحب المجرب رعايته فجأة وامتنع عن التحدث اليهم واللعب معهم . وكان المفترض أن هذه المعاملة من شأنها أن تزيد الدافع الى الحنان عند الطفل بعد أن حرم الطفل من هدف سار ممتع . وأخيرا كان يطلب من كل طفل أن يتعلم عملا بسيطا ويمتدح على حسن أدائه . أما المجموعة التى خبرت سحب المجرب لرعايته وحنانه (وكان من المفترض أن الدافع

عندها الى استحسان الراشدين والتفاتهم دافع قوى) فقد تعلمت فى سرعة أكبر تحت هذه الظروف . أضف الى ذلك ، أن الأولاد الذين كانوا على درجة عالية من الاتكالية ، بحسب ما دلت الملاحظات الأولية التى أجريت عليهم ، كانوا أكثر تأثرا من الأولاد الاستقلاليين بسحب الرعاية. من هذا يتضح أن حاجة الطفل الى الالتفات والرعاية (أو قلقه وخشيته من فقدان الرعاية) ازدادت نتيجة لانسحاب المجرب اجتماعيا بعد أن كان يتحدث اليه . وأنه قد ترتب على هذا أن أصبح مديح المجرب ، بعد انسحابه ، ذا مفعول كبير بصفة خاصة ومؤديا الى التعلم بسرعة أكبر .

وقد توصلت الى نتائج مشابهة لذلك دراسة أخرى مستقلة لأطفال فترة ما قبل المدرسة (23) . . فى هذه الدراسة كان الطفل يثاب لفظيا من قبل المجرب ان هو أصدر الاستجابة الصحيحة فى لعبة بسيطة بالبلى . وتبين فيها أن الاثابة اللفظية كانت أكثر مفعولا ان جعل الطفل يلعب لعبة البلى المشتركة بعد ان يظل يلعب وحده فترة من الزمن (أى يلعب فى ظروف الحرمان من الرعاية) مما لو كان الطفل لم يخبر ظروف الحرمان على الاطلاق . أى أن غياب الراشد الذى يرغب الطفل فى التفاعل معه قد يؤدى الى تزايد الحاجة الى الالتفات والاستحسان (أى الحاجات الاتكالية) . كما أنه كلما زاد ميل الطفل الى التماس الاستحسان فى المواقف الأخرى ، كلما ازداد مفعول المديح الذى يوجهه الراشدون بعد فترة من الحرمان ، وواضح أن هذا يتفق مع الدراسة السابقة (25) .

أضف الى ذلك أن الأولاد والبنات كانوا يختلفون من حيث جنس الشخص الراشد الذى كان أكبر مفعولا فى اشباع الحاجة الى الرعاية والحنان . أما الولد فكان مستوى أدائه يرتفع فى لعبة البلى الى أقصى حد حين تكون المجربة امرأة . أى أن الرعاية والحنان من جانب امرأة كان « أكثر نفعا وقيمة » بالنسبة للولد فيما قبل المدرسة من الحنان الذى يأتى من جانب رجل . وعلى العكس من ذلك كان حنان الرجل أكثر أهمية لبنت ما قبل المدرسة من حنان المرأة . ولعل هذه الظاهرة غير صحيحة بالنسبة للأطفال الأكبر سنا ، ما دام الأولاد فى سن المدرسة الذين يتطلعون الى الرجال بوصفهم مثلهم العليا أكثر ميلا الى تقدير أهمية المديح والاستحسان الذى يصدر عن الرجل لا عن المرأة .

هذه الدراسات السابقة توضح لنا كيف يمكن استثارة الدافع الى الاتكال والاعتماد على الغير ، وأنواع الناس الذين يكونون أكثر فعالية فى اشباع حاجة الطفل الى الحنان . كما أنها تشير الى أن الطفل ذا الحاجة الشديدة الى الحنان (دافع قوى للاتكال والاعتماد) يعمل جاهدا ليتعلم

الأعمال المختلفة من أجل أن يحصل على مديح الكبار وحنانهم . ولما كانت المدرسة بمثابة موقف يطلبه فيه الى الطفل أن يتعلم الأعمال من أجل أن يحصل على مديح المعلمة أو المعلم ، فاننا نجد أن الأولاد الذين يكونون معتمدين على أمهاتهم أميل الى التفوق فى السنوات الأولى القلائل من التعليم المدرسى من الأولاد الذين يكونون على درجة متناهيةمن الاستقلال. كذلك تشير نتائج دراسة فلس الطولية أن الأولاد الذين حصلوا على تقديرات عالية فى الاتكال خلال السنوات الستة الأولى من الحياة كانوا أكثر حظا من الدافع والتحمس فى المدرسة من الأولاد الذين كانوا أكثر استقلالا .

الخلاصة : هناك أوجه شبه كثيرة بين السلوك الاتكالى والسلوك العدوانى وتطورهما . ذلك أن كلا النوعين من السلوك يتضمن صراعات من نوع صراع الاقدام والاحجام . أعنى أن الطفل يرغب فى أن يتلقى المساعدة أوفى أن يعبر عن غضبه ، ولكنه قد يخشى من التعبير الصريح عن هذه الأنواع من السلوك . كذلك نجد أن اثابة الوالدين لهذه الأنواع من السلوك يؤدى الى زيادة احتمال وقوعها ؛ وأن المعاقبة المنتظمة من جانب الوالدين لها تؤدى الى تناقص وقوعها . وعدم الثبات فى نمط الاثابة والعقاب يؤدى — كما يبدو — الى ازدياد وقوع هذا السلوك . والتطبيع الاجتماعى للصور المتطرفة من العدوان والاتكال يتوقف على الرغبة فى ارضاء الوالدين ، والخشية من فقدان الحب ، وعلى دوافع التوحد أو التقمص كذلك . والأطفالالعدوانيون يستجيبون — كما يبدو — للاحباط بعدوان مضاد أكثر مما يفعل الأطفال الاتكاليون . وأخيرا نجد هناك فروقا هامة بين الجنسين من حيث درجة القلق المرتبطة بهذين النوعين من السلوك ، نتيجة لعملية التنميط الجنسى . اما البنات فيخبرون قدرا أكبر من الصراع حول العدوان بسببه أن هذه الاستجابة ليست ملائمة لدور الأنثى ، على حين أن الأولاد يكونون أكثر خشية وقلقا من التعبير عن السلوك الاتكالى .

والمأمول أن تؤدى مناقشتنا السابقة للظروف المؤثرة فى الاتكال أو العدوان الى أن يقدر القارىء درجة تعقد سلوك الانسان وكثرة العوامل التى تتفاعل لتحدد الاستجابة الواحدة . مثال ذلك أن الاتكال على المعلم قد يتأثر بنمط الثواب والعقاب اللذين يصدران عن الأبوين،ومبلغ مايصدر من السلوك الاتكالى عن النماذج التى اختارها الطفل لبتقمصها ويتوحد معها ، ومبلغ قوة الدافع عند الطفل الى اصطناع الخصائص المنمطة جنسيا بحسب التقاليد والعرف . ونقول ان هذه العوامل اذا انتظمت على صورة ترجح التعبير عن السلوك الاتكالى ، كان من السهل نسبيا أن

تنبأ بالأسلوب الذى سوف يسلك عليه الطفل . أما ان تضاربت هذه العوامل (أى أن يكون من عادة الأبوين معاقبة الاتكال ان صدر عن طفلهما على حين انهما يتميزان هما انفسهما بازدياد الميل الى الاتكال) ، أصبح من الصعب جداً التنبؤ بالنحو الذى سوف يسلك عليه الطفل . على أن هذا التضارب ليس أمرا نادرا ، وعلم النفس لم يهتد بعد الى أساليب قياس كل القوى التى تحدد الاستجابة . لذلك نجد أن التنبؤ بسلوك طفل معين يمثل ، وسيبقى ، أمرا على درجة غير قليلة من الصعوبة .

سلوك السيطرة والاقتدار :

يشير هذا السلوك الى محاولات الطفل زيادة كفاءته فى المهارات المختلفة (مثل القراءة والكتابة والنقش ، والأعمال الحركية الغليظة) . والرغبة فى السيطرة على المهارات أو الاقتدار فيها يعرف عادة بالدافع الى الانجاز (achievement motivation) والطفل حين يصل الى سن الخامسة ، يكون قد نمت عنده عدة مهارات ، كما نجد معظم الأطفال متحفزين الى اختبار كفاءتهم فى مجالات جديدة من الكفاءة ، على حين يكون بعضهم الآخر غير راغب أو خائفا . لكن البحث المباشر للدافع الى السيطرة والاقتدار والى الانجاز عند الأطفال فى هذه المرحلة من العمر قليل لسوء الحظ .

وفى دراسة من الدراسات ، سمح لطائفة من صغار الأطفال بأن يكملوا اللغز الأول الذى قدم لهم ، ولكنهم أجبروا على الفشل فى اللغز الثانى . ثم سئلوا فيما بعد عما اذا كانوا يفضلون أن يحاولوا انهاء اللغز الذى فشلوا فيه أم أن يشتغلوا باللغز الأسهل . أما فيما بين أطفال فترة ماقبل المدرسة فلم تظهر فروق بارزة بين الجنسين فى تفضيل اكمال اللغز الذى فشلوا فيه . لكنه لوحظ أنه كلما ازدادت السن اخذ الأولاد يظهرون حاجة أكبر من البنات الى السيطرة على المواقف المشكلة المحيرة . أى أن الأولاد كانوا أكثر من البنات فى المدرسة الابتدائية ميلا الى تفضيل العودة الى اللغز الذى سبق لهم أن فشلوا فيه (13) .

أثر الوالدين على سلوك الانجاز

فى دراسة أخرى للأطفال الذين تتراوح أعمارهم فيما بين الثالثة والخامسة (14) ، تبين ان الأطفال الذين تثيبهم أمهاتهم وتشجعهم على محاولاتهم فى التحصيل والانجاز يكونون أميل الى الانغماس فى اللعب الموجه نحو الانجاز فى البيت وفى مدرسة الحضانة على السواء (أعنى أنهم كانوا يعمدون الى التلوين واستخدام الأصابع ، وعمل نماذج من الفخار ،

وقراءة الكتب) . ومن الطريف هنا أن ملاحظة « الأمهات اللائى يثبن على الانجاز » كشفت عن أنهن يملن الى تجاهل التماس الطفل للمساعدة ، ولكنهن يقمن باثابة الطفل حين يلتمس الاستحسان على شيء فعله أو انجزه .

كذلك أظهرت عدة دراسات الآثار بعيدة المدى لما تقوم به الأمهات من تشجيع مبكر لسلوك الاستقلال والانجاز عند الطفل . اذ تبين أن الأولاد الذين تعمد أمهاتهم الى اثابة استقلالهم خلال السنوات الأولى (فكانوا يمدحونه ويعبرون له عن الود) كانوا على قدر عال من الدافع الى الانجاز (كانوا يسردون قصصا تعكس الرغبة فى السيطرة والاقتدار والتمكن) حين بلغوا سن المدرسة (68) .

اضف الى ذلك أن الأمهات اللائى قمن بتشجيع المشى والكلام خلال السنوات الثلاثة الأولى من الحياة (أى كن يشجعن التمكن من هذه المهارات الأولية المبكرة) كان مستوى تحصيل أطفالهن فى المدرسة أعلى من مستوى الأطفال الذين لم تكن أمهاتهم تشجعهم كل هذا التشجيع على التمكن والسيطرة (40). أى أن أثابة اكتساب هذه المهارات المتصلة بالنمو يبدو أنه ينمى الرغبة فى تعلم المهارات الجديدة وحسن الأداء فى المدرسة .

وأما البنات اللائى تقوم أمهاتهن باثابة النمو العقلى خلال السنوات الثلاثة الأولى فقد اظهرن زيادات جوهرية فى نسب الذكاء فيما بين سن السادسة وسن العاشرة . كما اظهرت هؤلاء البنات اهتماما كبيرا بالتمكن أو السيطرة وبالمنافسة وذلك كما تبدى من اختبارات الشخصية . مثال ذلك أن البنت التى تقوم أمها باثابة الانجاز تستجيب للصورة التى تمثل ولدا وكمان بسرد قصة تدور حول ولد « يتدرب على الكمان ويريد أن يصل الى درجة من حسن الأداء فيها تسمح له بالعزف فى دار الاوبرا » . وعلى العكس من ذلك نجد أن البنت التى لاتثيب أمها الانجاز قدتستجيب قائلة « الولد لا يريد أن يتدرب وانما يشتهى أن يخرج من الدار ليلعب » . (50)

ثبات الانجاز :

سلوك الانجاز ، وخصوصاً فى المجال العقلى ، جانب من أكثر جوانب الشخصية ثباتا . ذلك أن البنات والأولاد الذين يظهرون رغبة قوية فى التمكن من المهارات العقلية والوصول بها الى مستوى الكمال خلال سنوات ما قبل المدرسة يميلون الى الاحتفاظ بهذا الدافع خلال المراهقة وبداية

الرشد (50) . والطفل الذى يدخل المدرسة برغبة فى ان يحسن صنعا يميل الى أن ينشأ راشدا يهتم بالتنافس العقلى مع الآخرين .

والخلاصة أن كمية الأبحاث التى انصبت على تطور سلوك الانجاز والسيطرة أو التمكن اقل من كمية الابحاث التى تتناول العدوان أو الاتكال . ولكن هذا لا يمنعنا من استخلاص عدة نتائج . اولها أن قيام الأم باثابة محاولة الانجاز خلال السنوات المبكرة يؤدى الى خلق مستوى عال من الرغبة فى الانجاز ومن سلوك الانجاز عند الطفل فى مرحلةالمدرسة . ثم ان سلوك التمكن ليس محرما من جانب المجتمع ولهذا فانه لا يثير القلق كما يثيره الجنس أو العدوان أو الاتكال . وبالتالى نجد أن هناك صلة وثيقة بين الدافع الى الانجاز وسلوك الانجاز . أضف الى ذلك أن سلوك الانجاز لا يخضع للتنميط الجنسى كما يخضع العدوان أو الاتكال ، وانما هو مقبول اجتماعيا من كلا الجنسين . ولذلك فانه أقرب الى الثبات عند الأولاد والبنات من الطفولة المبكرة الى سنوات المدرسة الابتدائية والثانوية . بل الواقع وحقيقة الأمر أن سلوك الانجاز فى فترة ما قبل المدرسة يمكن ان يتخذ امارة حساسة على سلوك الانجاز عند الطفل فى السنوات التالية .

القيود الوالدية وسلوك العدوان والاتكال والسيطرة :

قام بالدوين وأعوانه فى معهد فلس للأبحاث (2, 3, 4, 5) بمجموعة من الدراسات تنصب على أثر الديمقراطية فى جو الأسرة على سلوك العدوان والتمكن والتنافس عند الطفل . فى هذا البحث قام أحدالضيوف بزيارة لأسر الأطفال ، ولاحظ الجو العام فى الأسرة وأنواع التفاعل بين الوالدين والطفل ، وكتب خلاصة للنتائج وقام بتقدير الأسرة على ثلاثين مقياسا تم تعريفها وتحديدها بدقة .

وهذه المقاييس تعرف بمقاييس فلس لتقدير السلوكالوالدى ، وتبدو فى شكل ٢١ . وهى فى مجموعها تزودنا بأوصافموضوعية شاملة للموقف الأسرى . أضف الى ذلك أنها تمكننا من الفحص المنظم للعلاقات بينالبيئة المنزلية وخصائص الأطفال .

ومن الطبيعى أن هذه المقاييس الثلاثين ليس الواحد منها مستقلا تمام الاستقلال عن الآخر ، وانما كثير منها يترابط ترابطا ايجابيا بالآخر . كذلك نجد أن بعض هذه المتغيرات المترابطة وتسمى طوائف clusters or constellations يفترض أنها تقيس جانبا مشتركا ما أو ناحية معينة من سلوك الوالدين . وفى شكل ٢١ نجد هذه المقاييس وقد تجمعت فى طوائف تسعة مدونة فى العمود الأيسر (4) .

الجو الديمقراطى وجو التقييد :

درس بالدوين (2) العـــلاقات بين اثنين من هــذه الطوائف هما الديموقراطية والتقييد فى الأسرة ، وبين سلوك الأطفال فى مدرســـة الحضانة . أما الجو الديمقراطى فى الأسرة فيتميز بالتسامح العام وبتجنب القرارات التعسفية وبمستوى عال من الاحتكاك اللغوى بين الطفل والأبوين (من قبيل ارشاده فيما يتخذ من قرارات ، ومن قبيل تزويده بالأسباب التى تبنى عليها قوانين البيت ، ومن قبيل تزويده بالاجابات التى تشبع ناحية الشغف والتطلع عنده) وأما جــو « التقييد » فى الأسرة فيتميز بوجود قيود واضحة صارمــة على السلوك ، وبالتالى لا يكون هنــاك الا القليل من الاحتكاك حول مسائل التهذيب واجراءات الضبط .

WARMTH	Child-centeredness	Child-subordinating	Child centered
	Approval	Disapproving	Approving
	Acceptance	Rejecting	Devoted
	Affectionateness	Hostile	Affectionate
	Rapport	Isolation	Close rapport
	Intensity of Contact	Inert	Vigorous
POSSESSIVENESS	Babying	Withholding Help	Overhelping
	Protectiveness	Exposing	Sheltering
	Solicitousness	Nonchalant	Anxious
DEMOCRACY	Justification of Policy	Arbitrary	Rational
	Democracy of Policy	Dictatorial	Democratic
INTELLECTUALITY	Acceleration	Retardatory	Acceleratory
	Readiness of Explanation	Thwarting Curiosity	Satisfying Curiosity
	Understanding	Obtuse	Keen
RESTRICTIVENESS	Restrictiveness of Regulations	Freeing	Restrictive
	Coerciveness of Suggestions	Suggesting Optionally	Mandatory
SEVERITY	Readiness of Enforcement	Lax	Vigilant
	Severity of Penalties	Mild	Severe
INTERFERENCE	Readiness of Criticism	Uncritical	Critical
	Quantity of Suggestions	Nonsuggesting	Suggesting
ADJUSTMENT	Adjustment	Maladjusted	Well Adjusted
	Discord in the Home	Harmonious	Conflictful
	Effectiveness of Policy	Unsuccessful	Successful
	Disciplinary Friction	Concordant	Contentious
ACTIVENESS	Activeness of the Home	Inactive	Active
	Coordination of the Home	Chaotic	Coordinated
	Sociability of the Home	Reclusive	Expansive
	Duration of Contact	Brief	Extensive Contact
	Clarity of Policy	Vague	Clear
	Emotionality	Objective	Emotional

شكل رقم (٢١)

تقديرات أعطيت لأسرة ديمقراطية دافئة على مقاييس فلس لتقدير سلوك الوالدين (نقلا عن :
A.L. Baldwin, J. Kalhorn, and F.H. Breese, Patterns of Parent Behavior. Psych. Monog., 1945, 58, No. 3).

وكان المفحوصون فى هذه الدراسة عبارة عن ٦٧ تلميذا من تلاميذ مدارس الحضانة ممن هم فى الرابعة من العمر وممن قام الزائر بتقدير بيوتهم . ثم قام مدرسو مدرسة الحضانة وبعض الملاحظين بتقدير سلوك الأطفال فى المدرسة .

أما هؤلاء الأطفال الذين كانوا ينتمون الى بيوت ديمقراطية فقد تبين أنهم يتميزون عموما بالنشاط والمنافسة والانطلاق . كذلك كانت تقديراتهم عالية فى الميل الى العدوان والزعامة والتخطيط والقسوة ، كما كانوا أميل الى الطلعة والعصيان وعدم الانصياع . وتبين كذلك أن هذه الصفات تزداد شدة عن ذلك ان كانت الأسرة تتصف — بالاضافة الى الديمقراطية — بتوفر قدر كبير من التفاعل (النشاط) بين الطفل والوالدين فى البيت . على حين أن نتائج الجو الديمقراطى تكون أقل ايضاحا وبروزا ان كانت الأسرة تتميز بالديمقراطية وتتميز كذلك بقلة النشاط نسبيا وبقدر أكبر من الانسلاخ وبقلة التفاعل اللفظى وقلة الزعامة فى العلاقة بين الطفل والوالدين .

وأما الأطفال الذين ينتمون الى البيوت التى قدر الملاحظون أنها على درجة كبيرة من « التقييد » للأطفال فقد تبين أن حظهم قليل نسبيا من الميل الى العراك والعناد والعصيان والعدوان والميل الى المداعبة والاصرار وانعدام الخوف . وأما البيوت التى تتميز **بالتقييد الاستبدادى** (التوجيه الشديد مع الديمقراطية القليلة) فقد انجبت أطفالا هادئين ذوى سلوك حميد لا يميلون الى المقاومة ولا الى العدوان . والظاهر أن انصياع الطفل فى هذه الأسر — وكان مرتبطا بنقص فى جو الاستطلاع والابتكار والخيال — لم يتم الحصول عليه الا بتضحية حرية التعبير . كما أنه من الطبيعى أن الأبوين الديمقراطيين قد ينشأ طفلهما وهو قليل الانصياع لما تفرضه الحضارة والمجتمع من مطالب على الأطفال . لكننا مع ذلك نجد فى مجموعات الأسر التى اشتملت عليها هذه الدراسة أن الديمقراطية والتقييد كان بينهما معامل ارتباط موجب ، بمعنى أن أكثر الوالدين ديمقراطية كانوا يمارسون توجيها وتقييدا يكفى لعصمة الطفل من مزالق التطرف فى عدم الانصياع .

على أن هذا الباحث نفسه (3) قد وصف فى دراسة مكملة النتائج المترتبة على ثلاثة مجموعات من المتغيرات الأسرية هى الديمقراطية والدفء والافراط فى الحماية والتسامح وذلك فى شخصيات الأطفال . كان عدد المفحوصين ٥٦ طفلا من مدارس الحضانة تتراوح أعمارهم فيما بين ٣٦ ، ٦٠ شهرا ، ممن كان قد تم تقديرهم على بطارية تتألف من ٢٥ متغيرا من متغيرات السلوك والشخصية .

اما الديمقراطية فى الأسرة فقد تبين أنها مرتبطة بالدفء ؛ بمعنى أن أكثر الأسر ديمقراطية كانت تزود الطفل بالتأييد الانفعالى العاطفى القوى. والأطفال من هذه الأسر كانوا منطلقين اجتماعيا اما بصورة ودية أو بصورة عدائية يشاركون بايجابية ونشاط فى الأحداث المدرسية ، يعبرون عن العدوان ، ويثبتون أنفسهم بشكل قوى واضح عام . وكان يبدو أن ميلهم للتزعم والتراس والعدوان كان يلقى من مجتمعهم النجاح ، وأنهم يحتلون فى جماعاتهم منزلة عالية رفيعة . كذلك تبين أن البيت الديمقراطى تتحقق فيه عوامل الذكاء والميل الى الاستطلاع والابتكار والروح البناءة .

وأما الافراط فى الحماية (وقايته وتجنيبه المكروه ومعاملته كما لو كان بعد رضيعا) فالظاهر أنها تؤدى الى نشأة الأنواع المضادة من خصائص الشخصية . اذ كان الأطفال من هذه الأسر أكثر خمولا ، وقلة عدوان ، وقلة ابتكار ، واحتلالا للمراكز الاجتماعية الدنيئة . كما أن هؤلاء الأطفال كانوا يخشون النشاط البدنى ويفتقرون الى المهارة فى أوجه النشاط العضلى .

وهكذا يبدو أن « أثر البيت الديمقراطى على خلاف البيت غير الديمقراطى يكمن فى اثارة الطفل وتنبيهه بصورة تجعله أكثر اشتراكا فى النشاط القائم على اشتراك الأقران وفى أن الطفل يكون أكثر نجاحا فى هذه المناشط وفى أنه يكون أقدر على الاسهام بأفكار خلاقة أصيلة فى الجماعة التى يتفاعل معها » (3,62) .

على أن النتائج العامة لهذه الدراسات لها مدلولات عملية ونظرية على السواء . فمن الواضح أن استخدام أساليب التنشئة الديمقراطية للأطفال تؤدى الى قيام أنواع معينة من السلوك وخصائص الشخصية التى يفضلها المجتمع . لكن هذه الأساليب لا تكون فعالة مع ذلك الا ان كانت متفقة مع شخصيات الوالدين واتجاهاتهما (5) أعنى أن الأبوين اللذين يكونان صارمين استبداديين بطبيعتهما ان حاولا استخدام الأساليب الديمقراطية يشعران بالاحباط وبصعوبة ذلك . وهذا قد يؤدى بدوره الى أن يسود بالمنزل جو التوتر الذى من شأنه أن يضر بالصحة العاطفية الانفعالية للطفل فى فترة ما قبل المدرسة .

على أن نتائج هذه الأبحاث تؤيد التنبؤات القائمة على أساس من نظرية التعلم . ذلك أن الطفل فى البيت المتسامح الديمقراطى يثاب على اشتراكه فى القرارات الجمعية وعلى قيامه تلقائيا بعمل بعض الأمور وعلى انه يعبر عن آرائه ومشاعره ويحاول عمل الأشياء بطرق جديدة وعلى انه يثبت

حقوقه وآراءه وأفكاره وذاته بصفة عامة . وأن هذه الأنواع من السلوك تصبح استجابات عادية أو عادات استجابية عنده فى بيته ، ثم يشملها التعميم فتمتد الى المواقف الاجتماعية الأخرى مثل مدرسة الحضانة .
وعلى العكس من ذلك نجد الطفل الذى يتعرض للحماية المفرطة ويجنب ويوقى ويعامل معاملة الرضيع دائما ، فلا تتاح له فرصة تعلم هذه الاستجابات . ويكون من غير المحتمل أن يثاب على قيامه بالأعمال الاستقلالية أو على التعبير عن نفسه بحرية أو على محاولة تجريب أوجه نشاط جديدة . كما أن أبويه قد يدفعهما الخوف عليه أو من تعرضه للأذى أو الخشية من تزايد استقلاله الى معاقبة (أو على الأقل تثبيط) استجابات الانطلاق والجهود المستقلة وأوجه النشاط التى تتضمن الحركات البدنية . وبالتالى نجد الطفل بادى الجبن وقبح الحركة والخشية .

الأسر الأوتوقراطية والديمقراطية : استخدمت رادكه Radke (57) عدة مناهج بحث مختلفة فى دراستها للعلاقات بين الاتجاهات الوالدية واساليب تنشئة الأطفال وسلوك الأطفال فى فترة ما قبل المدرسة . كان عدد المفحوصين عندها ١٩ ولدا و٢٤ بنتا تراوحت أعمارهم فيما بين ثلاث سنوات وعشرة شهور وبين خمس سنوات وعشرة شهور ومقيدين فى مدرسة حضانة أو روضة من رياض الأطفال . وقد تم الحصول على البيانات الخاصة بسلوكهم واتجاهاتهم وتوافقهم عن طريق تقديرات المدرسين والمقابلات التشخصية وجلسات اللعب بالعرائس والاختبارات الاسقاطية المصورة . كذلك أجريت مقابلات لأمهاتهم وآبائهم الذين أجابوا عن استفتاءات طويلة تتعلق بالكثير من جوانب العلاقة بين الطفل ووالديه: التوجيه الأوتوقراطى أو الديمقراطى ، القيود المفروضة على الطفل ، قسوة العقاب ، الرابطة العاطفية ، المسئولية الفردية أو المزدوجة عن تهذيب الطفل .

أما الأطفال الذين ينتمون الى أسر ديمقراطية فكانوا بالنسبة الى أطفال الأسر الأوتوقراطية أكثر ثباتا انفعاليا وأكثر نجاحا فى علاقاتهم الاجتماعية . كذلك كانوا أميل الى حب المنافسة وأكثر مراعاة لمشاعر الآخرين ، وأكثر حساسية للمدح والذم واقل ميلا الى المشاجرة والمشاحنات .

وأما الأسر « التى تمنح الحرية » — اى التى يمارس الوالدان فيها الشىء القليل نسبيا من التقييد لحياة الطفل ، والتى تعطيه قدرا كبيرا من الحرية وتسمح له أن يفعل ما يشتهى — فكان أطفالها أكثر ميلا الى التنافس وأقل سلبية وأكثر شعبية من أطفال الأسر التى تسرف فى وضع

القيود والتوجيه . كما أن التهذيب المتوسط في الأسرة كان مرتبطا بالمنافسة والحساسية لآراء الآخرين ، ومراعاة مشاعر الآخرين والشعبية والود وكثرة الكلام . على حين أن التهذيب القاسي كان مرتبطا بالأنواع المضادة لذلك من الخصائص أي بانعدام الميل الى التنافس وبقلة الحساسية وقلة الشعبية .

والواقع أن الأسر « الديمقراطية » و « المانحة للحرية » في دراسة رادكه تشبه كثيرا أسر « الجو الديمقراطي » عند بالدوين . وهكذا نجد انه على الرغم من الفروق بين الدراستين في مجموعات المفحوصين ووسائل البحث ، الا أنهما تصلان الى نتائج متفقة في أكثر الجوانب .

* * *

مراجع وقراءات اضافية

1. Bach, G. R. Young children's play fantasies. **Psychol. Monogr.**, 1945, 59, No. 2.
2. Baldwin, A. L. Socialization and the parent-child relationship, **Child Develpm.**, 1948, 19, 127-136.
3. Baldwin, A. L. The effect of home environment on nursery school behavior. **Child Develpm.**, 1949, 20, 49-62.
4. Baldwin, A. L., Kalhorn, J., & Breese, F. H. Patterns of parent behavior. **Psychol. Monogr.**, 1945, 58, No. 3.
5. Baldwin, A. L., Kalhorn, J., & Breese, F. H. The appraisal of parent behavior. **Psychol. Monogr.**, 1949, 63, No. 299.
6. Beller, E. K. Dependency and independence in young children. **J. genet. Psychol.**, 1955, 87, 25-35.
7. Beller, E. K. Dependency and autonomous achievement striving related to orality and anality in early childhood. **Child Develpm.**, 1957, 28, 287-315.
8. Beller, E. K. Exploratory studies of dependency. **Transac. N.Y. Acad. Sciences,** 1959, 21, 414-426.
9. Bennett, E. M., & Cohen, L. R. Men and women : Personality patterns and contrasts. **Genet. Psychol., Monogr.** 1959, 60, 101-153.
10 Blum, G. **Psychoanalytic theories of personality. New** York: McGraw-Hill, 1953.
11. Bronfenbrenner, U. Freudian theories of identification and their derivatives. **Child Develpm.**, 1960, 31, 15-40.

112. Brown, D. G. Sex-role preference in young children. **Psychol. Monogr.,** 1956, No. 421, 70, 1-19.

113. Crandall, V. J., & Rabson, Alice. Children's repetition choices in an intellectual achievement situation following success and failure. **J. genet. Psychol.,** 1960, 161-168.

114. Crandall, V. J., Katkovsky, W., & Preston, Anne. A conceptual formulation for some research in children's achievement development. **Child Developm.,** 1960. 31, 787-797.

115. Dawe, H. C. An analysis of two hundred quarrels of preschool children. **Child Develpm.,** 1934, 5, 139-157.

116. Eggan, D. The general problem of Hopi adjustment. In C. Kluckholn and H. A. Murray (Eds.), **Personality in nature, society, and culture.** New York: Knopf, 1953.

117. Emmerich, W. Parental identification in young children. **Genet. Psychol. Monogr.,** 1959, 60, 257-308.

118. English, O. S., & Pearson, G. H. J. **Emotional problems of living.** New York : Norton, 1945.

119. Fauls, Lydia, & Smith, W. D. Sex-role learning of five-year-olds. **J. genet. Psychol.,** 1956, 89, 105-117.

120. Freud, S. **An outline of psychoanalysis.** New York : Norton, 1949.

121. Gardner, R. L. An analysis of children's attitudes toward fathers. **J. genet. Psychol.,** 1947, 70, 3-28.

122. Gewirtz, J. L., & Baer, D. M. Deprivation and satiation of social reinforcers as drive conditions. **J. abnorm. soc. Psychol.,** 1958, 57, 165-172.

123. Gewirtz, J. L., & Baer, D. M. The effect of brief social deprivation on behaviors for a social reinforcer. **J. abnorm. soc. Psychol.,** 1958, 56, 49-56.

124. Greenberg, P. J. Competition in children : an experimental study. **Amer. J. Psychol.,** 1932, 44, 221-249.

125. Hartup, W. W. Nurturance and nurturance-withdrawal in relation to the dependency behavior of preschool children. **Child Develpm.,** 1958, 29, 191-201.

126. Hartup, W. W., & Zook, Elsie A. Sex role preferences in 3 and 4 year old children. **J. consult. Psychol.,** 1960, 24, 420-426.

127. Hattendorf, K. W. A study of the questions of young children concerning sex : a phase of an experimental approach to parental education. **J. soc. psychol.,** 1932, 3, 37-65.

128. Heathers, G. Emotional dependence and independence in nursery school play. **J. genet. Psychol.,** 1955, 87, 17-57.

29. Hollenberg, E., & Sperry, M. Some antecedents of aggression and effects of frustration on doll play. **Personality,** 1950, 1, 32-43.

30. Honigmann, J. J. **Culture and personality,** New York : Harper, 1954.

31. Huschka, M. The incidence and character of masturbation threats in a group of problem children. **Psychoanal. Quart.,** 1938, 7, 338-356.

32. Isaacs, S. **Social development in young children : a study of beginnings.** New York : Harcourt Brace, 1933.

33. Jenkins, J. J., & Russell, W. A. An atlas of semantic profiles for 360 words. **Amer. J. Psychol.,** 1958, 71, 688-699.

34. Jersild, A. T., & Markey, F. V. Conflicts between preschool children. **Child Develpm. Monogr.,** 1935, No. 21.

35. Kagan, J. The child's perception of the parent. **J. abnorm. soc. Psychol.,** 1956, 53, 257-258.

36. Kagan, J. The concept of identification. **Psychol. Rev.** 1958, 65, 296-305.

37. Kagan, J., & Moss, H. A. The stability and validity of achievement fantasy. **J. abonrm. soc. Psychol.,** 1958, 58, 357-364.

38. Kagan, J., & Moss, H. A. The stability of passive and dependent behavior from childhood through adulthood. **Child Develpm.,** 1960, 31, 577-591.

39. Kagan, J., & Lemkin, J. The child's differential perception of parental attributes. **J. abnorm. soc. Psychol.,** 1960, 61, 446-447.

40. Kagan, J., & Moss, H. A. **Birth to maturity : a study in psychological development.** New York : Wiley, 1962.

41. Kagan, J., Hosken, Barbara, & Watson, Sara. The child's symbolic conceptualization of the parents. **Child Develpm.,** 1961, 32, 625-636.

42. Koch, H. L. Sissiness and tomboyishness in relation to sibling characteristics. **J. genet. Psychol.,** 1956, 88, 231-244.

43. Koch, H. L. Some emotional attitudes of the young child in relation to characteristics of his siblings. **Child Develpm.,** 1956, 27, 398-426.

44. Levin, H., & Sears, R. R. Identification with parents as a determinant of doll play. **Child Develpm.,** 1956, 27, 135-153.

45. Levy, D. M. **Maternal over-protection.** New York : Columbia Univ. Press, 1943.

46. Macfarlane, J. W., Allen, L., & Honzik, M. P. A developmental study of the behavior problems of normal children between 20 months and 14 years. **Univ. of California Publications in Child Develpm.,** 1954, No. 2.

47. Maccoby, E. E. Role taking in childhood and its consequents in social learning. **Child Develpm.,** 1959, 30, 239-252.

48. Malinowski, B. Prenuptial intercourse between the sexes in the Trobriand Islands, N. W. Melanesia. **Psychoanal. Rev.,** 1927, 14, 20-36.

49. McDavid, J. W. Imitative behavior in preschool children. **Psychol. Monogr.,** 1959, 73, No. 486.

50. Moss, H. A., & Kagan, J. The stability of achievement and recognition ,seeking behaviors. **J. abnorm. soc. Psychol.** 1961, 62, 504-513.

51. Mowrer, O. H. **Learning theory and personality dynamics.** New York : Ronald, 1950.

52. Murphy, G. **Personality.** New York : Harper, 1947.

53. Mussen, P. H., & Distler, L. Masculinity identification and father-son relationships. **J. abonrm. soc. Psychol.,** 1959, 59, 350-356.

54. Otis, N. B., & McCandless, B. R. Responses to repeated frustuations of young children differentiated according to need area. **J. abnorm. soc. Psychol.,** 1955, 50, 349-353.

55. Pintler, Margaret H., Phillips, Ruth, & Sears, R. R. Sex differences in the projective doll play of preschool children. **J. Psychol.,** 1946, 21, 73-80.

56. Rabban, M. Sex-role identification in young children in two diverse social groups. **Genet. Psychol. Monogr.,** 1950, 42, 81-158.

57. Radke, M. J. The relation of parental authority to children's behavior and attitudes. **Inst. Child Welf. Monogr.** No. 22. Minneapolis : Univer. of Minn. Press, 1946.

58. Sears, P. S. Doll play aggression in normal young children : influence of sex, age, sibling status, father's absence. **Psychol. Monogr.,** 1951, 65, No. 6.

59. Sears, R. R. Identification as a form of behavior development. D. B. Harris (Ed.), **The concept of development.** Minneapolis : Univer. of Minn. Press, 1957, 149-161.

60. Sears, R. R., Pintler, M. H., & Sears, P. S. Effect of father separation on preschool children's doll play aggression. **Child Develpm.,** 1946, 17, 219-243.

61. Sears, R. R., Whiting, J. W. M., Nowlis, V., & Sears, P. S. Some child rearing antecedents of aggression and dependency in young children. **Genet. Psychol. Monogr.,** 1953, 47, 135-234.

62. Sears, R. R. Maccoby, E. E., & Levin, H. **Patterns of child rearing.** Evanston, Illinois : Row, Peterson, 1957.

63. Spitz, R., & Wolf, Katherine. Anaclitic depression ; an inquiry into the genesis of psychiatric conditions in early childhood. II. In A. Freud et al. (Eds.), **The psychoanalytic study of the child.** Vol. II. New York : Int. Univ. Press, 1946, 313-342.

64. Strecker, A. **Their mother's sons.** Philadelphia : Lippincott, 1946.

65. Sullivan, H. S. **The interpersonal theory of psychiatry.** New York : Norton, 1953.

66. Tyler, L. E. The relationship of interests to abilities and reputation among first-grade children. **Educ. Psychol. Meas.,** 1951, 11, 255-264.

67. Walters, J., Pearce, Doris, & Dahms, Lucille. Affectional and aggressive behavior of preschool children. **Child Develpm.,** 1957, 28, 15-26.

68. Winterbottom, Marian R. The relation of need for achievement to learning experience in independence and mastery. In J. W. Atkinson (Ed.), **Motives in fantasy, action and society.** Princeton : Van Nostrand, 1958, 453-478.

69. Wylie, P. **Generation of vipers.** New York : Farrar and Rinehart, 1942.

70. Whiting, J. W. M., & Child, I. L. **Child training and personality.** New Haven : Yale Univer. Press, 1953.

الفصل العاشر

سنوات ما قبل الدراسة

تطور نمو الشخصية

٢ ـ الاستجابات للصراع والقلق

وأنواع التفاعل مع الاقران

كل الناس من أطفال وكبار يعرفون القلق بصورة أو بأخرى وبدرجة ما. وهو اما أن يكون قليلا لايؤدى الا الى الحث على الانجاز . أو قد يصل من الجسامة بحيث يؤدى الى التعويق الانفعالى والى أن يصبح الشخص عديم الكفاءة قنوطا . لكنه مع ذلك وبالنسبة للناس جميعا يمثل مشكلات حقيقية لابد من تناولها ومواجهتها بصورة أو بأخرى .

واكثر أطفال فترة ما قبل المدرسة لابد لهم من أن يواجهوا بعض المصادر الرئيسية للقلق . ذلك أن الطفل اما أن يشعر بالقلق من التعبير بحرية عن دوافعه العدوانية أو الجنسية او الاتكالية . أو قد يشعر بالقلق من احتمال تناقص حب والديه له نتيجة لأن أخا له أو أختا قد أعلن قدومه الى الأسرة . أو قد يشعر بالقلق من رفض رفاقه وأترابه له .

وكل انسان يسعى الى أن يحمى نفسه بصورة ما من مشاعر القلق الكريهة . والاساليب الخاصة التى يواجه بها الناس القلق تعرف باسم الوسائل الدفاعية . وهذه الوسائل الدفاعية تتفاوت من الأفعال البسيطة الصريحة (من قبيل الهرب أو اخفاء العينين أو الاحتماء فى النوم) الى العمليات النفسية المعقدة (من قبيل أن يلقى الفرد باللوم على الآخرين ، أو أن ينكر تصرفاته ، أو أن يعمد الى الكبت) التى تسمى بالحيل أو الميكانيزمات الدفاعية .

وفى هذا الفصل نقوم بوصف الوسائل الدفاعية الرئيسية التى تسود فيما بين الأطفال فى فترة ما قبل المدرسة وبعض أنواع الصراع التى تنتج من التفاعل مع الأقران .

الوسائل الدفاعية عند أطفال ما قبل المدرسة

يشير لفظ « وسيلة دفاعية » الى استجابة متعلمة لها القدرة على أن تنتقص من القلق . والطفل يكون فى العادة غير واع بوجـــود الوسيلة الدفاعية ، كما ان الوسيلة الدفاعية المستخدمة تتوقف على طبيعة القلق وعلى شخصية الطفل عموما ، وعلى ما سبق للطفل من أنواع التعلم .

واستخدام الوسيلة الدفاعية يترتب عليه عادة أن يتشوه جانب من جوانب الحقيقة . أى أن الطفل قد يقوم بتشويه أو تضخيم ما رآه أو سمعه أو فعله أو يتوقعه . مثال ذلك أن الطفل قد يستفز رفيقه فى اللعب بأن يحاول التسيطر عليه . ثم يخشى أو يقلق من أن يعترف بانه المسئول عن اغضاب صديقه ، فيلقى اللوم على الصديق ويقول لأمه مفسرا « لم يكن جونى لطيفا معى اليوم » أو « جونى ولد غير صالح » وعندئذ نقول ان الطفل قد شوه الحقيقة وأسقط اللوم على صديقه وجعله المسئول عما وقع من احتكاك بينهما .

وفى الأحوال التى يكون فيها الاعتراف بواقعة ما مثيرا للقلق (مثال ذلك الاعتراف بأن والدا محبوبا قد قتل) ، نجد الطفل قد يعمد الى الانكار المؤقت لهذه الواقعة الصارمة الأليمة من أجل أن يدرأ عن نفســه القلق الذى قد ينتج من اعترافه بفقد هذا الوالد . كما أن كثيرا من الأطفال فى هذه السن يتخذون لأنفسهم « رفاق لعب وهميين » يهرعون ويركنون اليهم التماسا للعزاء فى أوقات الأزمات والشدة (مثال ذلك بعد أن يعاقبهم الأب) . وقد يكون وجود هؤلاء الرفاق وجودا « حقيقيا » بالنسبة لبعض الأطفال ، بحيث تصبح هذه الاستجابة متضمنة لتشويه الحقيقة .

الوسائل الدفاعية الرئيسية فى فترة ما قبل المدرسة :

وهذه تتضمن أنواعا صريحة من السلوك هى الانسحاب والعدوان ، وثلاثة عمليات عقلية (أو ميكانيزمات دفاعية) هدفها الانتقاص من القلق وهى : الانكار والكبت والاسقاط .

الانسحاب السلوكى : من بين الوسائل الدفاعية كثيرة الشيوع عند أطفال مرحلة ما قبل المدرسة التجنب المباشر أو الهرب مما يحمل التهديد من المواقف أو الأشخاص . ذلك أن الطفل قد يخفى عينيه أو يجرى الى غرفته حين يدخل أحد الغرباء الى البيت ؛ وهو قد يرفض أن يقترب من جماعة من الأطفال الغرباء على الرغم من رغبته فى اللعب معهم ؛ كمـا ينسحب من لعبة التسلق ان تشكك فى قدرته على تسلقها بنجاح .

واستجابة الانسحاب تبعد الطفل مؤقتا عن الموقف الذى يخشاه ، ولكن الميل الى الانسحاب يزداد قوة كل مرة يعمد فيها الطفل الى هـذا السلوك . ونتيجة لذلك ، نجد هذه الوسيلة الدفاعية أسلوبا من أساليب التوافق السيء عادة ؛ لأن الطفل الذى يرفض مواجهة المواقف المتأزمة قد ينتهى به الأمر فيصبح شديد الخوف من المشكلات والأزمات ، وقد لا يتعلم أبدا كيف يتصرف فى مواجهة الأزمات التى لا سبيل الى تجنبها فى مجرى التطور .

الارتداد أو النكوص : وهو اصطناع أو على وجه الدقة اعادة اصطناع استجابة كانت تميز فترة سابقة من فترات النمو . وامتصاص الابهام وتبليل الفراش أمثلة على سلوك النكوص عند الأطفال الذين كانوا قـد توقفوا عن هذا السلوك لفترة من الزمن . وفى النكوص يحاول الطفـل الانسحاب من موقف حاضر مثير للقلق الى مرحـلة سابقة من مراحل الطفولة (أو الرضاعة) تكون أقل اثارة للقلق وأكثر امتاعا .

وسلوك النكوص يحدث عادة حين يفد مولود جديد الى الأسرة . كما أن بعض الأطفال فى سن الرابعة يعتريهم القلق عند توقع أن رضيعا جديدا سوف يحل محلهم ويحصل على الحب والالتفات اللذين كانوا يتلقونه . ولذلك فانهم حين يصطنعون سلوك الرضع يحاولون اكتساب الالتفات واستبقاء ما يرغبون فيه من رعاية الأبوين .

الانكار والكبت : الانسحاب بوصفه وسيلة دفاعية يحدث حين يواجه الطفل مباشرة بموقف يتهدده فعلا (مثل الغريب أو البحر) وحين يتعين عليه أن يواجه هذا الموقف أو يهرب . لكنه يحدث فى أكثر الأحيان أن يكون مصدر القلق فكرة أو موقفا متوقعا (مثل توقع فقدان حب الوالدين ، أو توقع العقاب على فعلة سيئة ، أو توقع أن يترك وحده ويهجر) لكن الطفل لا يستطيع أن يهرب بالفعل من أفكاره ولذلك نجده قـد يحاول « التخلص » من أفكاره عن طريق ميكانيزم دفاعى معين هو أن يحاول انكار هذه الفكرة المثيرة للقلق أو كبتها .

وفى الانكار ، يصر الطفل على أن الواقعة أو الموقف المثير للقلق لا صحة له ، ويظن أن انكاره صحيح دقيق . مثال ذلك أن الطفل الذى قامت امه بنبذه نبذا صريحا قد ينكر أنها عدائية ، ويصر على أنها شخص عطوف محب . كما أن بعض الأطفال الذين لفظتهم أسرهم قد ينكرون أن هؤلاء الناس هم آباؤهم ، ويصرون على أنهم يعيشون مع أناس تبنوهم وأن آباءهم الحقيقيين يحبونهم بالفعل .

اما فى الكبت فان الطفـل يزيل الواقعة المخيفـة أو المثيرة للقلق

باستبعادها تماما من الوعى . أى أن الكبت ليس رفضا لتذكر الواقعة ، كما أنه ليس انكارا لحقيقتها . وانما الكبت غير ذلك اذ هو استبعاد للفكرة أو الواقعة من الوعى أو الشعور بفضل قوى خارجة عن ارادة الطفل . مثال ذلك أن الطفل قد يكبت تذكره لمشادة عنيفة بين والديه أو لمشاعر كراهية خبرها نحو أحد والديه . وعلى الرغم من أنه كان على وعى واضح بهذه الأفكار فى وقت ما ، الا انه يصبح بسببه الكبت على غير وعى بها ، كما أن سؤاله عنها لايستخرجها الى حيز الضوء ابدا .

على أن هناك فرقا دقيقا بين الانكار والكبت . أما فى الكبت فلا يكون عند الطفل وعى أبدا بالفكرة المخيفة أو المؤلمة (مثال ذلك انه لا يستطيع تذكر المشادة الحامية بين والديه) . وأما فى الانكار ، فان الطفل ينكر وجود الفكرة المثيرة للقلق (مثال ذلك أنه ينكر بشدة أنه قد استمع الى هذه المعركة الكلامية) .

الاسقاط : وهو نسبة فكرة أو تصرف غير مرغوب فيه أو غير مقبول الى شخص آخر ، على حين أنه ينتسب بالفعل الى الشخص نفسه . وطفل الخامسة فى كثير من الأحيان يسقط على غيره من الناس العدوان واللوم على أفعاله السيئة — مثال ذلك أن الطفل قد يجرى وراء رفيقه فيصطدم عندئذ بأحد الكبار . ثم قد يسقط (أى يحاول أن يلقى) باللوم على الطفل الذى كان هو يتعقبه فيقول : « جعلنى أتعقبه . ولو لم يفعل لما كنت اصطدمت بك » . ولعل من أكثر الامثلة شيوعا على الاسقاط عند الأطفال الصغار تلك العبارة المعروفة « هو الذى بدأ العراك يا أمى ، ولست أنا » .

على أنه وان كانت هذه الأساليب الدفاعية تقع وتحدث بصفة عارضة على الأقل ، من قبل كثير من الصغار ، وعلى ذلك يمكن أن تعد «سوية» الا أنه ينبغى أن نتذكر أنها تزداد قوة بالتدريب . فالمراهق الذى يعتريه القلق وينسحب من الكلية بعد أن يقضى بها فصلا دراسيا صعبا انما يلجأ الى وسيلة دفاعية تمتد جذورها الى الانسحاب الذى كان يزاوله خلال سنوات ما قبل الدراسة . كذلك نجد أن بعض هذه الوسائل الدفاعية عامة شائعة ، ولذلك تكون غير شاذة بالمعنى الاحصائى . ولكنها ، اذا تقوت ، قد تتحول فى نهاية الأمر فتعطل حسن القيام بالوظائف ، وتمنع الطفل الكبير من أن يسلك سلوكا توافقيا فى كثير من المواقف .

الاحباط والسلوك

على حين أن القلق تتبعه فى العادة استجابة دفاعية ، نجد أن الاحباط يتبعه فى العادة بعض السلوك الموجه الى استبعاد مصدر الاحباط ، أو على

الاقل الى التخفيف من أثره . والاحباط يعرف بأنه الحيلولة بين الفرد وبين هدف مرغوب معين أو انعدام فرص اشباع الدافع . كما أننا لانجد انفصالا كاملا بين المواقف التى تؤدى الى الاحباط وتلك المواقف التى تؤدى الى القلق . أعنى أن بعض المواقف تكون محبطة ومثيرة للقلق معا (مثل فقد أحد الوالدين ، أو فقد لعبة تكون لها قيمة من حيث الأمن والطمأنينة) . وهناك مواقف أخرى محبطة ولكنها لا تتضمن عنصرا قويا من القلق (مثل عدم القدرة على اللعب بلعبة مرغوبة ، أو وجود رفيق لعب يفرض سيطرته على الطفل ، أو الخضوع لقيود والديه) . والاحباط اذا كان مؤديا الى القلق ، وجدنا الطفل يلتجىء الى الوسائل الدفاعية . والاحباط مثل القلق ، من حيث أن له آثارا هامة فى سلوك الطفل وانه بالتالى ، صار موضوعا للعديد من الأبحاث .

الاحباط والعدوان :

ناقشنا فيما سبق الظروف المؤدية الى العـــدوان ، ولاحظنا ان الاستجابات العدوانية تكون عالية فى معارج الاستجابات للاحباط والسبب فى هذا أن السلوك العدوانى يكون فى أغلب الأحيان وسيلة فعالة للتغلب على التدخل ولذلك يواجه بالاثابة .

ومع ذلك فان الموقف لايكون دائما على هذه الدرجة من البساطة . ذلك أن الدراسات التى استعرضناها فى الفصل الأخير تشير الى أنمعاقبة العدوان قد تؤدى الى كف الاستجابات العدوانية التالية فى الظروف التى تعاقب فيها (أعنى فى الأسرة مثلا) ، على حين أن التسامح فى العدوان قد يؤدى الى نسبة تكرار أعلى فى الاستجابات العدوانية . ولذلك فانه على أساس من هذه الاعتبارات والنتائج ، يمكننا أن نفترض ان مدى تعبير الأطفال عن العدوان فى موقف من المواقف يعتمد على ١ ــ كمية الاحباط فى هذا الموقف . ٢ ــ مقدار التسامح أو العقاب الذى يواجه به العدوان فى هذا الموقف ، ٣ ــ ما لدى الطفل من قلق من التعبير العدوانى ، ٤ ــ السهولة التى يؤدى بها الاحباط عامة الى الغضب عند الطفل (أو بعبارة أخرى مبلغ تحمل الطفل للاحباط) .

كذلك تشير عدة دراسات الى أن بعض المواقف المعينة التى تكــون محبطة للطفل قد تؤدى الى زيادة فى استجاباته العدوانية (62) ففى تجربة ما تم تقسيم ستين طفلا من مرحلة ما قبـــل المدرسة الى ثلاثة مجموعات . وكان هؤلاء الأطفال جميعا ممن ينتمون الى الشريحة السفلى من الطبقة الوسطى والى الأسر المهنية ، كما كان نصفهم من الأولاد ونصفهم الآخر من الاناث . ثم قام الباحث بملاحظة كل طفــل لفترتين زمنيتين تستغرق كل منهما نصف ساعة ويقضيها الطفل فى اللعب بالعروسة أو

الدمية . أما في الفترة الاولى فكان يسمح لكل المفحوصين باللعب الحر بالعروسة . وأما فى الفترة الزمنية الثانية فقد اختلف الامر بالنسبة للمجموعات الثلاثة من الأطفال . فبالنسبة للمجموعة الأولى ، مجموعة الفشل ، أعطيت لهم من قبل فترة اللعب الثانية ، أعمال صعبة ليقوموا بها ثم تركوا ليشعروا بمشاعر الفشل والاحباط . وأما المجموعة الثانية فقد أعطيت لهم أعمال روتينية طلب اليهم أن يقوموا بها لمدة عشرين دقيقة . من قبل فترة اللعب الثانية ، الى أن حدثت عندهم حالة افترض الباحث أنها حالة « تشبع » هى نوع من الاحباط . وأما المجموعة الثالثة الضابطة فلم يجعلها الباحث تستشعر شيئا من الاحباط أو التشبع من قبل جلسة اللعب الثانية .

وقد تم تسجيل سلوك اللعب كله ، كما تم تحليله الى عدة أصناف بما فى ذلك نوعان من اللعب العدوانى : المنمط الرتيب (مثل المجادلة ، التوبيخ ، التهديد ، العزل ، الحرمان ، الضرب ، الصراخ ، الهرب ، الاختباء ، الضرب ، الركل) وغير المنمط أو الرتيب (أى صور من العدوان تتميز بأنها عنيفة غير ملائمة على قدر كبير من الفردية مثل الضرب أو الايذاء البدنى العنيف ، التكسير ، التحطيم أو الوثب على الأشياء والقتل والمشاجرة البدنية العنيفة) .

وفى الجلسة الثانية ، لوحظ أن المجموعات الثلاثة كلها قد اظهرت قدرا أكبر من العدوان الكلى مما أظهرته فى الجلسة الاولى ، كما أن أول تعبير عن العدوان فى الجلسة لم يتأخر زمن وقوعه فى الجلسة الثانية كما تأخر فى الجلسة الأولى . كذلك تبين في هذه التجربة ما تبين فى التجارب الأخرى من أن جو التسامح السائد فى موقف اللعب بالعروسة يضعف من عوامل الكف التى تحول دون التعبير عن العدوان وبالتالى يزداد تكرار السلوك العدوانى .

ومع ذلك ، كان من الواضح أثر الاحباط والتشبع فى التعبير عن العدوان . ذلك أن الأطفال الذين كانوا قد احبطوا أو تشبعوا من قبل فترة اللعب الثانية مباشرة اظهروا زيادة في العدوان أكبر بكثير مما أظهرت المجموعة الضابطة والى درجة ذات دلالة اخصائية . وهكذا نقول ان الفرضية كانت صحيحة فى أن الاحباط يؤدى الى ازدياد فى العدوان .

كذلك تشير الدراسات القائمة على ملاحظة أطفال ما قبل المدرسة الى أن مواقف الاحباط فى مدارس الحضانة قد تؤدى الى استجابات عدوانية والى أن عقاب العدوان فى مدارس الحضانة قد يؤدى الى كف العدوان الصريح . مثال ذلك أن بيانات احدى الدراسات أوضحت أن

الصراع يزداد احتمال وقوعه اذا كان الحيز الخاص باللعب فى المدرسة محدودا وكان الاشراف قليلا من جانب المدرسين (29) . أى أن الأطفال فى حيز اللعب المحدود يزداد احتمال تدخل الواحد منهم فى شئون الآخر (وبالتالى احباط أحدهم للآخر) عنه فى الحيز الكبير الواسع . ولذلك كان احتمال وقوع الاستجابات العدوانية أكبر فى أمثال هذه الحالات . كما أنه فى حالة قلة المدرسين المشرفين يقل احتمال منع هذه الاستجابات أو معاقبتها . ولذلك يترتب على هـــذا أن يزداد وقوع الاسنجابات العدوانية .

ومن ناحية اخرى ، نجد أن كثرة المدرسين المشرفين يؤدى الى قيام قــلة من التفاعلات العدوانية . أضف الى ذلك أن هــذه الاستجابات العـــدوانية تواجه عندئذ بالعقاب ان هى حدثت . ولذلك نجد عدد المشاحنات يقل ويتناقص فى هذا الموقف .

وبالاضافة الى ذلك تبين من دراسة أخرى أن الاطفال تصدر عنهم استجابات عدوانية أقل واستجابات ودية أقل كذلك فى مدرسة الحضانة التى يزداد فيها الضبط والتقييد (حيث كانت تعـاقب الاستجابات العدوانية فى أغلب الاحتمالات) (47) . على حين أن الأطفال الذين كانوا ينتمون الى مدارس أكثر تسامحا وأقل تقييدا ، كانت تصدر عنهم نسبة أكبر من هذه الاستجابات ، مما دعا الباحثين أصحاب هذه الدراسة الى أن يستنتجوا أن « الفروق الفردية فى السلوك العدوانى تبدو مرتبطة لا بالفروق الأساسية فى الشخصية فحسب وانما تكون مرتبطة كذلك بنوع البيئة الاجتماعية ... وان هذه العوامل الفردية لتتفاوت الى حد يبلغ من كبره أن يصبح من العسير علينا فهم سلوك العدوان عند الأطفـال بدون أن نفهم هذه العوامل الفردية » (47, 27) .

الاحباط والنكوص :

العدوان يحتل مرتبة عالية فى معراج الاستجابات للاحباط ، ولكنه لا يمثل الاستجابة الوحيـــدة الممكنة . فقد أظهر باركو ودمبوولیفین (Barker, Dembo, and Lewin) (6) فى تجربة طريقة احسن تصميمها أن وسيلة النكوص الدفاعية (وهى اصطناع انماط من الاستجابة تكون أقل حظا من النضج) قد تترتب على الاحباط كذلك .

قام هؤلاء الباحثون بملاحظة سلوك ثلاثين طفلا من اطفال مدارس الحضانة تحت نوعين من الظروف الأول هو اللعب الحر والثانى هــو الاحباط . وتم قياس النكوص بوصفه تناقصا فى الانتاجية والابداعية والروح البناءة فى اللعب بعد الاحباط .

أما فى موقف اللعب الحر ، فقد كان الأطفال يلعبون وحدهم لمدة نصف ساعة فى حجرة تحتوى على طائفة موحدة قياسية من أدوات اللعب قد رتبت على ثلاثة مربعات كبيرة من الورق . وكان السلوك يسجل ووحدات اللعب تقــدر لها درجات من مقيـــاس يتألف من سبع مســافات (on a 7-point scale) من حيث اتصاف اللعب بالروح البنــاءة والمقياس يبدأ من الدرجة ٢ (وتمثل الفحص السطحى لادوات اللعب) الى الدرجة ٨ (وتمثل لعبة معقدة ابداعية أو خلق قصة تدور حول اللعب) . ولما كانت هذه الدرجات الدالة على الخلق والابداع مرتبطة ارتباطا عاليا بالعمر الزمنى والعقلى (+ ٧٩و٠ ، +٧٣و٠ على التالى) ، فقد أمكن ترجمتها الى ما يقابلها من الأعمار العقلية .

ثم قسم موقف الاحباط الى ثلاثة أجزاء . أما فى خلال المرحلة الأولى وهى مرحلة ما قبـل الاحباط فكان الطفل يؤتى به الى الغرفة التجريبية حيث يجد الطائفة القياسية الموحدة من أدوات اللعب التى عرفها فى فترة اللعب الحر ، يجدها وقد انضمت الى طائفة أخرى أكثر جاذبية من أدوات اللعب . حتى اذا انغمس فى اللعب بهذه اللعب الجديدة الشيقة ، عمـد المجرب الى أدوات اللعب القياسية الموحدة التى هى أقل جاذبية وتشويقا فجمعها ورتبها كما كانت من قبل على ثلاثة مربعات من الورق فى جزء آخر من الغرفة يساق الطفل اليه ، ثم يسقط حاجز من السلك ليفصل بين الطفل وأدوات اللعب القياسية من ناحية وأدوات اللعب الجديدة من ناحية أخرى ثم يوضع قفل على هذا الحاجز . وبذلك تبتدىء المرحلة الثانية من فترة الاحباط ، وفى خلالها يسمح للطفل باللعب بهذه اللعب القياسية لمدة ثلاثين دقيقة ، بينما تبقى اللعب الجذابة الشيقة فى موضعها أمامه يراها ولكن لا يستطيع الوصول اليها .

وبعد انتهاء فترة الاحباط ، يرفع الحاجز ويسمح للطفل ان يلعب باللعب الجديدة أنى ما شاء له اللعب . وهذه الفترة الأخيرة لم تكن تخدم غرضا تجريبيا وانما قصد به ازالة أى أر يكون قد ترتب عند الطفل من جراء الاحباط .

وقد اختلفت استجابات الأطفال خلال المرحـلة الثانية من فترة الاحباط اختلافا كبيرا عن سلوكهم الذى بدا خلال اللعب الحر حين كانت تتاح لهم لعب متماثلة . اذ نجدهم قد أظهروا خلال الاحباط عن نشاط هروبى أو حاجزى واضح (من قبيل الاقتراب من المنطقــة المحرمة ، والتوسل الى المجرب فى أن يسمح لهم بالخروج من الغرفة ، والتحدث عن المناطق الخارجية ، والسلوك العدوانى نحو المجرب أو الحواجز) . كذلك تميز لعبهم فى هذه الفترة بأنه أقل ابداعية وبناء مما كان عليه فى فترة

اللعب الحر . وبعبارة أخرى نقول ان الاحباط ترتب عليه نقص واضح فى مستوى نضج اللعب . كما ان الأطفال الذين بدا عليهم أنهم أحبطوا الى درجة أكبر من غيرهم أى الذين انشغلوا بدرجة اكبر بالحاجز السلكى وبسلوك الهرب خلال موقف الاحباط ، كانوا أكثر نكوصا وارتدادا فى لعبهم .

وهكذا نجد أن الأطفال جميعا قد اختلفت استجاباتهم بازاء الاحباط . وفى دراسة أخرى منفصلة (8) تم اختبار ١٤ ولدا وثمانية بنات (تراوحت اعمارهم من سنتين وأربعة شهور الى أربع سنوات وستة شهور) لتحديد قدرتهم على ضبط سلوك النكوص غير الناضج . وكان الطفل يقال له فى أحد هذه الاختبارات أنه يستطيع أن يدير مقبضا فى جهاز ما ليحصل على ما يشاء من قطع الحلوى ، ولكنه اذا توقف ليتذوق واحدة منها لم يعد يستطيع الحصول على شىء من الحلوى . اى ان الطفل وضع فى موقف محبط هو أن يكون موزعا بين الرغبة فى تذوق الحلوى والرغبة فى أن يجمع منها أكبر قدر ممكن .

وفى اختبار آخر ، طلب الى الطفل أن يقوم بعمل بالغ البساطة يبعث على الضيق (وهو ان يرتب بكرات الخيط فى صندوق) . ثم اذا استبد به الملل ، أعطى عملا آخر شبيها بالاول وهو ان يصف المكعبات فى صندوق آخر . وافترض الباحثون أن الطفل الذى يستبد به الملل أسرع من غيره عند القيام بهذه الاعمال الرتيبة المملة تكون قدرته على تحمل الاحباط الصادر من العمل الرتيب أقل من قدرة الطفل الذى لا يصل الى الملل ولا يعرف الضيق .

وبعد انتهاء هذين الاختبارين اللذين تقاس بهما « القدرة على تحمل الاحباط » تمت ملاحظة كل طفل فى جلسة مستقلة من جلسات موقف الاحباط الذى استخدم فى تجربة باركر ودمبو وليفين والذى كان الطفل يسمح له فيه بأن يلعب باللعب الجذابة ثم يمنع بعد ذلك بواسطة حاجز من السلك من الوصول اليها واللعب بها ، وتترك له عدة لعب عادية وأقل جاذبية الى جواره . اما الاطفال الذين كانوا أقل قدرة على تحمل الاحباط فى الاختبارين الاوليين فلم يتمكنوا من ضبط المشاعر التى اثارها الاحباط عندهم ، اذ كانوا أقل قدرة على اللعب البناء باللعب العادية وأكثر عدوانا بالركل والرفس على الحاجز . وأما الاطفال الذين كانوا قادرين على تحمل الاحباط فى الاختبارين (اختبار الحلوى واختبار تعبئة الصناديق) فانهم لم يصلوا الى هذا الحد المنخفض من اللعب غير البناء بأدوات اللعب العادية .

ولذلك نستطيع ان نستنتج ان الاطفال يتفاوتون فى قدرتهم على تحمل

مواقف الاحباط . وان الاطفال الذين يكون تحملهم للاحباط منخفضا يزداد احتمال ظهور العدوان واللعب غير الناضج عندهم كنتيجة للاحباط

الاستجابات البناءة للاحباط :

الاحباط كثيرا ما يؤدى الى الاستجابات العدوانية والنكوصية . ولكن هذا أمر يمكن تجنبه ، أعنى انه من الممكن الا يؤدى الاحباط الى العدوان أو النكوص . وذلك لأن بعض المتغيرات الموقفية مثل تماسك الجماعة ووجود الاصدقاء قد تؤثر فى استجابات الطفل لمواقف الاحباط .

وقد حدث فى احدى الدراسات أن أدخل الى الموقف التجريبى المستخدم فى دراسة باركر ودمبو وليفين التى وصفناها سابقا أزواج من الاطفال الذين يربط الواحد منهم بالآخر صداقة وثيقة وأزواج أخرى من الأطفال الذين تربط بينهم صداقات عابرة (60) . أما فى خلال اللعب الحر فكان الأصدقاء الحميمون يقضون وقتا أكثر فى اللعب المنفرد واللعب الاجتماعى من الاصدقاء العابرين ، كما كان لعبهم أكثر نضجا وابداعا . وأما فى خلال ظروف الاحباط فقد استجابت كلتا المجموعتين على نحو أقل نضجا ولكن الأصدقاء الحميمين نقصت صفة الابداعية فى لعبهم بدرجة أقل من تناقصها فى لعب الاصدقاء العابرين والى حد ذى دلالة احصائية . وبعبارة أخرى نقول ان الفروق فى لعب أزواج الأصدقاء الحميمين والأصدقاء العابرين التى لوحظت خلال فترة اللعب الحر أصبحت أكثر بروزا وظهورا خلال ظروف الاحباط . أى أن صحبة صديق وثيق كانت تشجع على قيام اللعب البناء فى الظروف العادية وتقلل من التأثير السىء للاحباط على صفة الابداع والبناء فى اللعب .

وبالاضافة الى ذلك ، وكما بينت دراسة أخرى ، نجد الأصدقاء الحميمين يصبحون أكثر ميلا الى الاجتماعية والتعاون فى لعبهم تحت ظروف الاحباط (61) . كما نجد انهم يستجيبون بقدر أقل من العدوان الموجه من أحدهم الى الآخر وباعتداء مشترك أكبر ضد المجرب الذى كان مصدرا للاحباط ، وذلك اذا ما قورنوا بالأصدقاء العابرين . وهذه البيانات تبين لنا ان التماسك الاجتماعى ووجود الأصدقاء — والأمن الشخصى المرتبط بهذا — تخفف من الاستجابة للاحباط ، وكذلك قد تزيد بالفعل من السلوك المرغوب اجتماعيا مثل التعاون عند الاستجابة الى التدخل فى نشاط الطفل واحباطه .

على أن هذه النتائج يمكن أن تنطبق فى المواقف التى يتوقع فيها الوالدان والمعلمون أن يصاب الطفل بالاحباط . اى أن الطفل اذا كان يستطيع أن يواجه المشكلات أو المواقف التى قد تحبطه وهو برفقة

شخص يشعر معه بالأمن والطمأنينة ، فانه يسلك حينئذ سلوكا بناء ايجابيا بدرجة أكبر منه اذا كان يواجه هذه المشكلات وحده .

التدريب والتغيرات فى سلوك الأطفال ازاء الاحباط :

من الممكن الاستفادة من مبادىء التعلم مباشرة فى تعليم الأطفال السلوك الاجتماعى المقبول التوافقى . من ذلك أن الثواب قد يؤدى الى أن تكتسب الاستجابات الناضجة قدرا أكبر من قوة العادة والى أن تصبح ذا منزلة أعلى فى معراج استجابات الطفل الاجتماعية من السلوك غير المفيد الذى يكون الطفل قد تعلمه فى مرحلة سابقة من مراحل النمو . مثال ذلك أن السلوك المتزن والنشاط المستقل ، ومحاولة حل المشكلات والسلوك المنظم الذى يبذل فى المحاولة وحذف الاخطاء ، كل أولئك يمكن ان يحل محل السلوك العدوانى أو الارتدادى عند الاستجابة للفشل والأحباط . والطفل اذا تكرر حصوله على الاثابة لأنه يواجه المشكلات بهدوء وفى روح استقلالية تزداد ثقته بنفسه وتقل استجابته للاحباط بتلك الاستجابات غير المنضبطة وغير اللائقة . لقد قامت احدى الباحثات (33, 34) بتدريب الأطفال على أن يكفوا عن الحيلة الدفاعية الانسحابية فى مواقف الفشل ، وعلى أن يعملوا بروح استقلالية ، وعلى ان يثابروا فى جهودهم لحل مشكلات الاحباط . وكان المفحوصون الذين تخيرتهم ٨٢ طفلا ممن لم يبلغوا سن التعليم الابتدائى بعد ، تمت ملاحظتهم أثناء قيامهم بحل مشكلتين صعبيتين أولاهما تتضمن لغزا والثانية من النوع الذى يتطلب قوة بدنية كبيرة .

ثم تخيرت الباحثة من هؤلاء الأطفال ١٢ مفحوصا تجريبيا ممن اظهروا الانسحاب والارتداد أو النكوص فى مواجهة الفشل (مثل الانهزام أو الاستسلام فى الحال تقريبا ، أو البكاء أو العناد) . وجعلت توجه الى كل واحد منهم تدريبا خاصا الغرض منه تعليمه « أن يزداد مثابرة فى وجه الأعمال الصعبة بالنسبة له ، وأن يقل التجاؤه الى الكبار طلبا للمساعدة فى حل المشاكل ، وأن يقل قيامه بالتبرير عند الفشل ، وأن يواجه المشكلة وينفذ اليها ببصره فى اتزان وهدوء » (33,34) . على حين تخيرت الباحثة مجموعة أخرى تتألف من ١٢ طفلا ممن اظهروا درجة أقل من عدم النضوج فى مواقف الاختبار واتخذت منها مجموعة ضابطة لم توجه اليها اية تدريبات خاصة على الاطلاق .

أما طريقة التدريب فكانت تتألف من تعريض الطفل لسلسلة من المشكلات (ألغاز الصور ومكعبات البناء) التى تتزايد شيئا فشيئا من حيث الصعوبة والتعقيد . ولم يكن يعطى المفحوصون مشكلات صعبة الا بعد ان يخبروا النجاح فى مشكلات سهلة أولا .

واستمرت فترة التدريب ١٨ شهرا قامت الباحثة خلالها بمقابلة كل طفل فى جلسات فردية استمرت الواحدة فترة تتراح بين ٨ دقائق و٣٣ دقيقة الى أن تمكن الطفل من اكمال الاعمال التدريبية . وفى هذه الجلسات لم يكن الطفل يتلقى أية مساعدة مباشرة ، وانما كان يمتدح سلوكه القائم على الاستقلال بعبارات من قبيل « كان هذا حسنا . واضح أنك تتعلم أن تحاول جاهدا والا تعتمد على مساعدة أحد . انك فى الواقع أنجزت هذا العمل كله بنفسك » (33) وبالاضافة الى ذلك ، كانت الباحثة تقدم بين الحين والحين شيئا من التشجيع أو الارشاد المباشر لحل المشكلات .

وكان مستوى صعوبة الأعمال أو المشكلات يتزايد بانتظام كلما تقدم التدريب . لكن المفحوصين مع ذلك جعلوا يظهرون ازديادا مستمرا فى الاستقلال والاهتمام بالمشكلات ، وتناقصا فى التماسهم للمساعدة وقدرا أكبر من المثابرة فى الاعمال الصعبة . كذلك أوضحت التعبيرات التلقائية التى كانت تصدر عن المفحوصين ازديادا فى الثقة بالنفس والقدرة على المثابرة فى بذل الجهد . مثال ذلك أن طفلا أخفق مرتين فى بناء الشكل المطلوب منه بالمكعبات ثم قال « لا شك أننى أواجه صعوبة ومشقة ، ولكن الذى لا شك فيه كذلك اننى أزداد تحسنا شيئا فشيئا وأن الشكل الذى أبنيه سيتحسن فى المرة القادمة » (34) .

ولما انتهى التدريب ، تم اختبار الأطفال مرة ثانية فى تجربة لصناديق الألغاز شبيهة بالتجربة الأصلية . وفى هذا الموقف الجديد صدرت عن المجموعة التى نالت التدريب كمية أكبر بدرجة ذات دلالة احصائية من « محاولات الحل بدون الاستعانة بالآخرين » ومن الاستجابات التى تتضمن الميل والاهتمام أكثر من ذى قبل . كذلك لم تصدر عنهم استجابات انفعالية مبالغ فيها من قبيل البكاء ، والصراخ ، والعناد ، أو سلوك التخريب والتدمير . وأما التبرير (وهو تقديم الاعتذار عن الفشل) والتماس المساعدة ، والزمجرة فقد كانت أقل بكثير مما كانت عليه فى الاختبار الأول ، على حين أن التعبيرات الدالة على الاستجابة البناءة كانت أكثر شيوعا . وبالاختصار نقول ان الاستجابات المتزنة الناضجة المستقلة التى تم تعلمها فى التدريب انتقلت الى مواقف اخرى . وأن المجموعة التى لم تنل شيئا من التدريب الخاص لم تظهر فى مواقف اعادة الاختبار شيئا ذا دلالة من التحسن فى مواجهة الاحباط والتصرف فيه (34) .

وهكذا يتضح أن الاستجابات غير الناضجة للاحباط والنكوص والانسحاب يمكن أن تتعدل وتتغير . وأن الأطفال الصغار يمكن عن طريق

التدريب توجيههم نحو زيادة تحمل الاحباط أو القـــدرة على تناوله ومواجهته والتصرف فيه . أضف الى ذلك أن الأساليب التى يتم تعلمها اثناء التدريب يمكن ان تعمم الى مواقف أخرى يكـــون فيها الاتزان والاستقلال والمثابرة مطلوبة من أجل التوصل الى حل ناجح للمشكلة.

تعديل سلوك الخنوع والانسحاب :

وهناك مجموعة أخرى من التجارب توضح لنا الاساليب التى يمكن بواسطتها تطبيق مبادىء التعلم والاستفادة منها فى تعـــديل سلوك الانسحاب وجعل الطفل أكثر سيطرة أو ميلا الى التعاون . ففى احدى التجارب أمكن أن يزاوج الباحث بين كل طفل من ١٨ طفـلا مفحوصا وبين عشرة أطفال آخرين وذلك لمدة خمس دقائق من اللعب فى حجرة تجريبية كانت تحتوى على صندوق للرمل وعدد من اللعب الجـذابة المشوقة (السيارات واللوريات والمجراف ، والحيوانات) (24) وخلال هذه الفترة الزمنية تمت ملاحظة ما يقع من تفاعل بين المفحوص والطفل الآخر ، كما تم تسـجيل كل استجابات السيطرة . وقدرت درجات للسيطرة على أساس كثرة تكرار حدوث استجابات معينة يتبين منها « أن الطفل يتابع هدفه على الرغم من وجود بعض العوائق » أو « أن الطفل يقوم بتوجيه سلوك رفيقه » .

وأوضحت سجلات السلوك فى مدرسة الحضانة أن الأطفال الستة الذين كانوا أكثر المجموعة من حيث توجيه الذات والسيطرة فى الموقف التجريبى كانوا يتصفون عامة بالثقة بالنفس ، على حين أن الستة الذين كانوا أقل المجموعة سيطرة كانوا يفتقرون الى خاصية الثقة بالنفس هذه. ولذلك رأت الباحثة أننا قد نزيد من ميل الطفل الى السيطرة اذا نحن بنينا عنده الثقة بالنفس . ثم أرادت أن تختبر صحة هــذا الفرض فتخيرت خمسة من الأطفال كانوا أكثرهم خنوعا واتخذت منهم مجموعة تجريبية وقدمت اليهم تدريبا خاصا يقصد به الى زيادة الثقة بالنفس. وكان هذا يتألف من سلسلة من المقابلات التدريبية الفردية التى يتعلم الفرد خلالها كل ما يلزم من المعرفة والمهارات من أجل التمكن من ثلاثة أعمال.(رسم قطة من قطع مختلفة الألوان والأشكال ، وتجميع صورة من قطع صغيرة ، وتذكر ثم استعادة قصـة بعد أن تقرأ له) . وكانت هناك مجموعة ضابطة تألفت من خمسة أطفال خانعين آخرين لم يوجه اليهم أى تدريب خاص .

وعقب هذه الجلسات ، كانت تتم ملاحظة كل طفل فى مواقف تشبه تلك التى استخدمت فى التدريب ، وهو مع طفل آخر كان فى الأصل أكثر سيطرة ، ومع أربعة أطفال مختلفين ، فتبين أن الطفل المدرب كان خلال

هذه التفاعلات أكثر سيطرة من رفاقه (أعنى أنه كان هو الذى يوجههم ويرشدهم ويبين لهم طريقة استخدام الموارد والادوات وما الى ذلك) .

وبعد انقضاء عشرة أسابيع بعد الاختبارات المبدئية ، أجرى اختبار أخير هو المزاوجة بين الاطفال المدربين ورفاق آخرين فى الموقف التجريبى الأصلى (صندوق الرمل واللعب) . وأظهر هؤلاء الأطفال قدرا أكبر الى درجة ذات دلالة احصائية من زيادة السيطرة مما أظهر الأطفال غير المدربين ، وكانت الزيادة ملحوظة الى حد كبير فى أربعة منهم . على حين أن درجات السيطرة بالنسبة للمجموعة الضابطة لم تتغير تغيرا ذا دلالة فيما بين الاختبارات التجريبية المبدئية والنهائية (24) .

هذه النتائج تؤيد صحة الفرض الذى ذهبت اليه الباحثة من أن الطفل قد يزداد فى سلوك السيطرة ان ازدادت ثقته بنفسه . أضف الى ذلك أن هذه الزيادة فى الثقة بالنفس قد تنتقل من الموقف المباشر الذى يحدث فيه التعلم الجديد (وهو موقف التدريب فى هذه الحالة) الى الظروف الأخرى (من قبيل موقف الاختبار الأصلى) .

وكذلك تكشف بعض التجارب المشابهة عن أن الأطفال الذين تكون لديهم درجة معتدلة من السيطرة يمكنهم أن يفيدوا كذلك من التدريب الخاص ، افادة تتبدى فى المواقف الشبيهة بالمواقف المستخدمة فى التدريب وفى الظروف التجريبية الأصيلة كذلك (49) . كما ان التدريب قد يؤثر فى الأسلوب الذى يواجه به الطفل أنواعا كثيرة من مواقف الحياة بما فى ذلك التفاعلات اليومية التى تدور فى مدرسة الحضانة .

على أن ازدياد السيطرة بعد التدريب تظهر فى السلوك المقبول اجتماعيا والسلوك غير المقبول من الوجهة الاجتماعية . وتفصيل ذلك أنه تم تدريب سبعة من الأطفال الخانعين فى تجربة أخرى تدريبا يقصد به الى زيادة مشاعر الأمن والثقة بالنفس عندهم (45) . فترتب على هذا أنهم اظهروا ازديادا فى نواحى كثيرة من جوانب السيطرة التى حكم على بعضها (بواسطة ٤١ خبيرا) بأنه مقبول اجتماعيا ، وبعضها الآخر بأنه غير مقبول اجتماعيا . كذلك أعقب ازديادهم من حيث الثقة بالنفس ازديادهم فى الاستجابات الانانية العدوانية من ناحية والاستجابات البناءة التى تقوم على اثبات الذات من ناحية أخرى . وبالاضافة الى ذلك تبين أن المجموعة التى دربت حاولت بدرجة أكبر اصطناع سلوك السيطرة وكانت أكثر نجاحا فى ذلك مما كانت عليه من قبل . وعلى العكس من ذلك تبين أن مجموعة أخرى ضابطة تتألف من خمسة أطفال غير مدربين لم تتغير الا قليلا فيما بين الاختبارات الأولية والاختبارات النهائية ، ولم

يبد عليها أى اتجاه محدد لا نحو محاولة السيطرة ولا نحو السيطرة الناجحة .

التدريب على زيادة التعاون :

اذا كان من الميسور تدريب الاطفال الخانعين على أن يكونوا أكثر ميلا الى السيطرة ، فان من الممكن كذلك تدريب الأطفال الذين يكون لديهم ميل متطرف الى السيطرة على أن يتحولوا الى درجة أكبر من التعاون . ففى تجربة معينة تمت المزاوجة بين كل من ٧١ طفلا من مرحلة ما قبل المدرسة مع خمسة أطفال آخرين لفترات من خمس دقائق فى حجرة لا تضم الا لعبة واحدة (11) . ثم اشتقت من سجلات السلوك فى هذا الموقف درجات فى السيطرة والتعاون .

وتم اختيار عشرة أطفال من بين التسعة عشر طفلا الذين كانوا أكثر الجميع ميلا الى السيطرة وعدم التعاون لتكون منهم مجموعة تجريبية يقدم لها تدريب خاص فى فهم المواقف الاجتماعية وأساليب التصرف فيها . وأما التسعة أطفال الآخرين فقد كونوا منهم مجموعة ضابطة لم تلق أى تدريب أو عناية خاصة .

وكان برنامج التدريب يتألف من ١١ فترة للعب بالعرائس طول الفترة ١٥ دقيقة يقوم خلالها المجرب بسرد قصة على الطفل تتضمن عروستين تواجهان مشكلات أو خلافات اجتماعية . ثم يقوم الطفل والمجرب بمناقشة المواقف وتحليلها معا محاولين اختيار أنسب وسائل حل المشكلات . كذلك كان الطفل يطالب بين الحين والحين بالتوصل بنفسه الى الحل .

وبعد أن انقضت فترة التدريب ، تم اختبار كل من المفحوصين التجريبيين والضابطين فى الموقف الأصلى (أعنى أنه كان يزاوج بينه وبين طفل آخر فى حجرة لا تتضمن الا لعبة واحدة) فتبين أن سلوك السيطرة عند الأطفال المدربين قد تناقص بنسبة ملحوظة عما كان عليه فى الاختبار الاول . وأنه صدرت عنهم استجابات تعاونية أكثر . على حين أن سلوك المجموعة الضابطة بقى كما كان فلم يتغير . كذلك لوحظ أن تناقص السيطرة عند المجموعة المدربة بقى واضحا بعد شهر من غير أن يصحبه ازدياد فى الخضوع أو تناقص فى الاسهام الاجتماعى العام . وبذلك يتضح أن السلوك المقبول اجتماعيا يمكن تنميته بدون أن نحد النشاط الاجتماعى عند الطفل أو أن نحد من قدرته على الاحتفاظ بمكانته بين أقرانه . أعنى أننا نستطيع مساعدة الأطفال على أن يصبحوا متعاونين من غير أن يتحولوا الى ضحايا لسيطرة الآخرين عليهم (11) .

السلوك المشكل عند أطفال فترة ما قبل المدرسة :

يتعرض بعض الأطفال لدرجات متطرفة من الاحباط أو القلق ، وفى هذه الحالات قد تكون الاستجابات متطرفة كذلك . وفى أكثر الأحيان نجد أن الاستجابات المتطرفة للاحباط أو القلق تكون غير مقبولة أو محرمة اجتماعيا ، ولذلك تسمى « بالسلوك المشكل » .

نسبة انتشار السلوك « المشكل » عند اطفال ما قبل المدرسة :

كل الأطفال تقريبا يصدر عنهم بعض « المشكلات » السلوكية أو المخاوف أو القلق . ولذلك كان علينا ألا نعد الطفل « عصابيا » أو « مشكلا » ا لااذا حالت كثرة هذه الاستجابات أو حدتها بينه وبين أن يؤدى وظائفه على نحو مرض أو بينه وبين أن يستمتع بالتفاعل الاجتماعى السوى مع غيره من الناس .

نسبة انتشار السلوك المشكل عند الأسوياء من الأطفال :

أجرت ماكفرلين (38,39) دراسة طولية موسعة تضم ٢٥٢ طفلا تم اختيارهم عشوائيا . وقامت فى هذه الدراسة بتحديد مبلغ انتشار كل نوع من « ٦٣ » مشكلة سلوكية فى خلال فترات زمنية تبلغ ستة شهور خلال فترة ما قبل المدرسة . وتبين لها أن الطفل العادى فى هذه السن تظهر عليه طائفة من المشكلات يتراوح عددها فيما بين أربعة وستة .

« وقد تبين أن التكرار يتغير بتغير العمر بالنسبة لأكثر المشكلات ، أما التبرز اللاارادى والتبول اللاارادى أثناء النهار والليل فانها تتناقص بتقدم العمر وتزول بالترتيب المتقدم . وأما الامساك والاستمناء والتململ فى النوم فلم يظهر عليها أى ارتباط بالسن فى فترة ما قبل المدرسة . وأما مص الابهام فيتناقص على حين يتزايد قضم الأظافر . وأما الانفجارات الانفعالية والمخاوف والغيرة وزيادة الحساسية فانها تزداد الى سن الرابعة أو سن الرابعة والنصف ، ثم تبدأ فى النقصان . ولأن نوبات الغضب والمخاوف والغيرة الصريحة تحدث عند سن معينة عند أكثر من نصف أطفالنا ، فانه لا يمكن أن نعدها بحق سلوكا عصابيا حين تقع فى هذه السنوات المبكرة ، وذلك كما يميل الكثير ، وانما ينبغى أن نعدها دليلا على التوتر أو نوعا من أساليب التوافق (39,313) » .

على أن عددا معينا من هذه المشكلات كان يميل الى التواجد معا فى صورة مجموعات أو زمل Clusters . مثال ذلك انه كان من الممكن

تبين أربعة زمل عند سن الخامسة . أما الزملة الأولى « وتوحى بأن الطفل labile أو مضطرب » فتتألف من أنواع السلوك العدوانى (من قبيل كثرة الشجار ، تقلبات مزاجية ، سلبية أو عناد ، القابلية الشديدة للتهيج ، انفجارات انفعالية ، الغيرة وشدة الميل الى المنافسة) وأما الزملة الثانية فتتضمن الانسحاب النفسى وتتكون من الانسحاب والانطواء والخنوع والخجل ، وغلبة النعاس على الفرد ، والتحفظ المفرط وقلة النشاط عن المستوى العادى . وأما الزملة الثالثة فكانت تتألف من الاستمناء والاهتمام الجنسى غير العادى والتهتهة أو اللجلجة ، على حين أن الزملة الرابعة تتضمن التبول اللاارادى بالليل والنهار والتواضع المفرط .

العوامل المرتبطة بالسلوك « المشكل » :

كل مشكلة قد تكون لها معان تختلف من طفل الى طفل . مثال ذلك ، أن التبول اللاارادى عند سن الخامسة قد يكون مرتبطا فى حالة طفل من الأطفال بسوء التماسك العضلى (muscle tonus) وفى حالة طفل آخر بسوء التدريب على عادات الاخراج الصحيحة ، و فى حالة طفل ثالث قد يكون عرضا للتوتر الملحوظ والعدوانية المترتبة على التشدد فى محاولة تدريب الطفل من قبل أن يصل الى حد معين من النضج النفسى الحركى يسمح له بالسيطرة . » (39,316) .

وقد درس ماكفلرلين العلاقة بين المتغيرات العائلية بما فى ذلك المستوى الاقتصادى ، وشخصيات الابوين والتنافر بين الزوجين وبين أنواع معينة من مشكلات الأطفال . وتبين أن سوء التوافق الزوجى بين الأبوين كان من بين العوامل الأسرية المدروسة أكثرها ارتباطا وبصفة دائمة مع السلوك المشكل عند الأطفال .

« كان اقتضاء الالتفات ، والانفجارات الانفعالية والعناد ، وكثرة التبرم بالغذاء ، والافراط فى الاعتماد على الغير ، والتبول اللاارادى أثناء النهار أكثر ظهورا فى الأسر التى تتميز بالتوافق الزوجى التعس أو الصعب . وبتقدم العمر أخذت الانفجارات الانفعالية والعناد يزداد ارتباطها بسوء التوافق الزوجى خلال فترة ما قبل المدرسة . على حين أن مص الابهام والتبول اللا ارادى أثناء الليل كانت أكثر ظهورا فى الأسر التى تتميز بالعلاقات الزوجية السعيدة القائمة على التعاطف والتساند. (39,323).

كذلك كان التوافق الزوجى غير المرضى مرتبطا فى هذه الأسر باختلاف بين الأبوين حول التهذيب . فأما الأمهات اللائى كن على درجة من التوتر

والقلق فى علاقاتهن بأطفالهن فكن يسببن عند أطفالهن قدرا أكبر من المشكلات السلوكية اذا قورن بالأمهات غير المتوترات الهادئات relaxed.

وقد كتب ما كفرين عند تلخيص هذه النتائج :

« حينما كان المنزل يتصف بأنه غير مقبول فى جانب واحد أو اثنين فقط كان من الممكن للطفل أن يشق مجراه بدون اضطراب كثير ، بشرط أن يكون الوالدان أنفسهما من الأمن والطمأنينة بحيث يملكان أن يعطيا الطفل ما هو مناسب من الأمن والمودة . وأما فى الأسر التى تتصف بعدد كبير من الجوانب غير المقبولة ، فكان الصغير يبدى أمارات على الاضطراب فى نموه الانفعالى وفى عاداته . كما تبين أيضا أن المودة والطمأنينة بين الوالدين ومن الوالدين تكونان حاجة أساسية من حاجات الأطفال (39,324)" (*)

وعلى الرغم من أن الطفل فى هذه السن على درجة كبيرة من المرونة وأن سلوكه يتغير لو تبدلت ظروف حياته ، الا أن الطفل الذى تكثر مشكلاته فى هذه المرحلة يزداد احتمال مواجهته للمشكلات والصعاب فيما بعد وبالنسبة لأقرانه . وبسبب أن بيانات هذه الدراسة كانت بيانات طولية تتبعية ، تمكنت ماكفلرين هى وزملاؤها (40) من حساب معاملات الارتباط بين العدد الكلى لمشكلات الأطفال فى سن معينة وبين العدد الكلى لمشكلات الأطفال فى سن معينة وبين العدد الكلى فى كل الاعمار الاخرى من الثالثة الى الرابعة عشرة . وكانت معاملات الارتباط موجبة فى أغلبها، بل وعالية نسبيا فى كثير من الأحوال .

وهذه نتائج توحى بأن « الأولاد والبنات الذين يحصلون على درجات عالية من حيث المشكلات (أى تكون لهم مشكلات كثيرة) خلال فترة ماقبل المدرسة ولا يتيسر لهم أن يتلقوا شيئا خاصا من المساعدة بالعلاج النفسى، يكون من المحتمل أنهم يواجهون عددا أكثر من المشكلات الانفعالية فيما بعد (40) .

مخاوف الأطفال فى فترة ما قبل المدرسة :

كل طفل يتعلم طائفة معينة من المخاوف أو مصادر القلق . وبعض هذه تكون لها وظيفة المعاونة على حفظ الذات ، أعنى أن الخوف والقلق المرتبط بأنواع معينة من المثيرات (مثل الطريق الزراعى والسيارات المتحركة) يدفع الطفل الى تجنب هذه الأخطار . أضف الى ذلك أن المخاوف قد تكون أساسا لتعلم أمور جديدة كما سبق ان رأينا .

ولكن استجابات القلق المفرطة فى الانتشار أو العمق أو كثرة التكرار

(من قبيل البكاء والانسحاب والارتعاش والاحتجاج والتماس المساعدة ، والاستخذاء والالتصاق الشديد بالأبوين) لا تتفق ولا تتناسق مع السلوك المتزن الفعال . ولابد لحدوث التوافق الانفعالي فيما بعد من أن تحل محل هذه الاستجابات استجابات أخرى ناضجة هادفة يستجيب بها الطفل للمثيرات التي كانت تثير الخوف من قبل .

وقد قام چيرسلد وهولمز بدراسة واسعة عن مخاوف الأطفال في فترة ما قبل المدرسة ،كلفوا فيها الآباء بتسجيل كل المخاوف التي يبديها أطفالهم والظروف المتصلة بها وذلك لفترة ٢١ يوما . وفي هذه المجموعة السوية من الأطفال التي استخدموها تبين أن المخاوف من الأشياء الحقيقية أو المثيرات غير العادية (الضوضاء أو الأشياء أو الأشخاص أو الوقائع المرتبطة بها ، الحركات المفاجئة غير المتوقعة والغريب من الأشياء والمواقف والأشخاص) كانت تتناقص بتقدم العمر . على حين أن المخاوف من أخطار متوهمة أو متوقعة أو خارقة للطبيعة (مثل الوقائع المرتبطة بالظلام والأحلام واللصوص والمخلوقات الخرافية وامكان وقوع الحوادث) فكانت تزداد بتقدم العمر . وبصفة عامة نقول أن أمارات الخوف (وذلك من قبيل البكاء والهلع والانسحاب) كانت تتناقص من حيث التكرار ومن حيث الشدة كلما تقدم العمر بالطفل .

ومخاوف الأطفال يصعب الى حد كبير التنبؤ بها ، كما أن الأطفال يتفاوتون عند كل الأعمار تفاوتا كبيرا من حيث مبلغ تعرضهم للخوف . والمثير الواحد قد يكون مخيفا الى حد كبير بالنسبة لطفل ما بينما هو لا يحدث شيئا من الاضطراب لطفل آخر . كما أن الطفل قد يضطرب كثيرا لمنبه خاص في موقف معين ثم لا يعيره التفاتا في موقف آخر .

وقد أجريت مقابلات شخصية لآباء الأطفال الثلاثين في هذه الدراسة بعد أن تم تسجيل هذه السجلات المبدئية بفترة تراوحت فيما بين ١٣ ، ٣٥ شهرا . وتبين أن أكثر من نصف هذه المخاوف كان قد زال واختفى عندئذ ، وان ٣٦ في المائة منها بقي على صورته الأصلية ، على حين أن ١١ في المائة بقيت ولكن بعد أن تعدلت صورتها (مثال ذلك أن يتحول الخوف من ضجة آلة ما فيصبح خوفا عاما من كل ضجة عالية) . كذلك تمكن الآباء من أن يزودوا الباحثين بأمثلة على المخاوف الجديدة التي نشأت عن المخاوف القديمة . مثال ذلك أن طفلا كان يخشى البالون المستخدم في التخدير خلال عملية جراحية أصبح يخشى كل أنواع البالونات والأشياء المشابهة لها . كما أن طفلا آخر ، كان قد فزع لمرأى فأر يجري في غرفة نومه ، بدأ يخشى كل أصوات الخدش بالليل . والخلاصة أن المخاوف بدت وكأنها تنتشر بفعل عملية تعميم المثير .

كذلك قد يؤثر الذكاء فى عملية اكتساب الخوف . فقد تبين أن « درجات الخوف » تترابط بالنسبة للأعمار فيما بين الثانية والخامسة ترابطا ايجابيا (ر = ٣٠و٠) بالذكاء ، وأن العلاقة تكون أوضح ما تكون عند مستويات العمر الاصغر (ر = + ٥٣و٠ فيما بين سن ٢٤ ، ٣٥ شهراً) . فالظاهر أن الأطفال الأكثر ذكاء كانوا قادرين على التعرف على « الخطر الكامن » بسرعة أكبر من الأطفال الأغبى، كما أن الفروق الجنسية كانت واضحة كذلك خلال فترة العمر التى درست اذ كانت نسبة البنات اللائى أظهرن استجابات الخوف أكبر من نسبة البنين (26,27,28).

الدراسات السابقة هذه اذن تزودنا بالبيانات الوصفية والمعيارية عن المخاوف المميزة لمستويات العمر المختلفة . وهى توضح لنا أيضا أن هناك أنواعا معينة من المثيرات تتحول ، بتقدم مجرى النمو السوى ، فيقل اثارتها للخوف أو تزايد اثارتها للخوف . كما أن ازدياد النضج يؤدى الى تناقص التعبيرات الصريحة عن الخوف تناقصا من حيث التكرار ومن حيث الشدة . على أن هذه البيانات قد تكون لها فائدتها التشخيصية بسبب أنها تزودنا بالمعايير التى نحكم على أساسها بمدى انحراف سلوك الخوف عند طفل معين عن المعايير. لكنها لسوء الحظ لا تخبرنا الا بالقليل عن العلاقات بين المقدم والتالى (أى عن العلاقات السببية) فى نشأة أنماط السلوك الانفعالى وما يطرأ عليها من تعديل . وسوف يجد القارىء فى الفصل الحادى عشر مناقشة أكثر تفصيلا للمعنى النفسى للمخاوف .

العلاقات بين مخاوف الأمهات ومخاوف الأطفال :

لما كانت أكثر المخاوف متعلمة فيما يبدو ، ولما كان أهم ما يتم من تعلم فى هذه السن يقع فى البيت ، جاز لنا أن نفترض أن كثيرا من مخاوف الطفل الصغير تكتسب عن والديه أساسا .

وقد تولت بعض أبحاث هاجمان (21) تمحيص هذا الفرض ، فأجرى مقابلات شخصية مع أمهات ٤٠ ولدا و٣٠ بنتا تراوحت أعمارهم فيما بين ٢٣ شهرا و٧٠ شهراً وكان يسألهم عن مخاوفهم وعن مخاوف أطفالهم وعن أسلوبهم فى تناولها . وبينت النتائج أن هناك ميلا واضحا عند الطفل الى أن تكون مخاوفه مثل مخاوف أمه وأن العلاقة أبرز ما تكون وضوحا فى حالات الخوف من الكلاب والحشرات والعواصف (21). .

فالطفل اذن يكتسب من خلال التواجد مع الأم كثيرا من مخاوفها . أضف الى ذلك أن فزع الأم فى مواقف معينة يجعل من المتعذر عليها أن تصنع شيئا تغير به من استجابات الخوف المتعلمة عند طفلها .. وبالتالى

تجد الطفل يظل يعد هذه المنبهات أو المثيرات بوصفها خطرا يقوم بالانسحاب عنها أو الهرب منها . على أن استجابات التجنب هذه قد تؤدى الى خفض التوتر بمعنى أنها قد تبعد الطفل عن المثير المخيف . وعندئذ نجد أن هذه الاستجابات تتدعم وتميل الى ان تتكرر الأمر الذى يتعذر معه تعلم استجابات جديدة تكون أكثر نضجا . ولهذه الأسباب نجد أن المخاوف التى يشترك الطفل فيها مع الأم تكون أكثر استعصاء على العلاج والانطفاء .

أساليب استبعاد الخوف :

يحدث فى كثير من الاحيان أن يكبر الاطفال ولا يتخلصوا من مخاوفهم بصورة اوتوماتيكية . أعنى أن بعض المخاوف لا تزول الا أن تعلم الأطفال بوسيلة ما بعض الاستجابات الجديدة للمثيرات التى تثير الخوف . وقد ناقشنا فى الفصل الأخير بعض وسائل انقاص الخوف عن طريق المزاوجة بين المثيرات التى كانت مخيفة فيما مضى (كحيوان من الحيوانات مثلا) وبعض المثيرات السارة (الطعام المرغوب) وقلنا ان الطفل قد يبدأ فى الاستجابة بصورة ايجابية للشىء الذى كان يخشاه بعد عدة مرات تتم فيها هذه المزاوجة .

وأسلوب استبعاد المخاوف أو ازالتها هو واحد من أحسن الأمثلة على ما لمبادىء نظرية التعلم من فائدة فى فهم سلوك الانسان . ذلك أن الرابطة بين المثير والاستجابة لا يمكن أن تظل قوية الا اذا كانت الاستجابة تحدث فى بعض المرات التى يحدث فيها المثير . أما ان كانت الاستجابة لا تحدث بعد أن يقدم المثير عدة مرات ، ترتب على هذا أن تضعف الرابطة وأن ينتهى الأمر باختفاء الاستجابة تماما . وفى حالة المخاوف المتعلمة تكون استجابة القلق (التى يمكن اعتبارها استجابة داخلية) احدى الاستجابات الهامة التى نحرص على استبعادها فى موقف مثير معين (على سبيل المثال عندما يقترب كبير من الطفل أو عندما تتكسر أمواج المحيط على الشاطىء) .

والاستجابة الثانية التى نحرص على استبعادها هى الانسحاب الذى تثيره وتؤدى اليه مشاعر القلق (فى ميسورنا أن ننظر الى القلق بوصفه مثيرا أو بوصفه استجابة) فى الموقف المثير المخيف . واستجابة الانسحاب هذه تكون مثيبة لأنها تبعد الطفل عن الموقف الكريه ولأنها تدعم اعتقاده بأن سلوك الانسحاب ينقذه من أذى كبير . لكننا مع ذلك ان عمدنا بالتدريج الى ادخال المثير الذى ينبه القلق (مثل الكلب أو أمواج المحيط)

فى موقف يشعر فيه الطفل بالطمأنينة ، ترتب على ذلك الا تحدث استجابة القلق أو أن تنقص شدتها الى أقل مستوى ان بقيت .

وهكذا يمكن اضعاف الرابطة بين المثير الخارجى المخيف واستجابة القلق . كما أن استجابة القلق قد تتوقف عن الظهور . وبالتدريج يجد الطفل نفسه وقد واجه المثير الذى كان مخيفا ولكن من غير أن يوجد القلق بعد أن أصبحت الرابطة ضعيفة أو منعدمة . ويكتشف الطفل عندئذ الحقيقة الهامة التى تقول انه لم يكن هناك ما يخشى منه .

ان من الممكن أن نفترض أن هذه الأساليب الفنية تظل مفيدة فعالة مع الأطفال فى فترة ما قبل المدرسة . أضف الى ذلك أن الطفل حين يكبر وتتقدم به السن تزداد قدرته على استخدام اللغة وبذلك يصبح من الممكن أن نضيف الى هذه الأساليب شيئا آخر هو التفسيرات اللفظية .

وتدل تقارير الأمهات التى تحدثن فيها عن محاولاتهن للانتقاص من مخاوف أطفالهن ، على أن التفسيرات اللفظية بالاضافة الى التعريض ، (مواجهة الطفل قصدا وعمدا بالمثير الذى يخشاه) والتفسيرات اللفظية بالاضافة الى التعريض التدريجى يسهلان الانتقاص من المخاوف . أما التفسير وحده فلم يكن وسيلة مجدية بسبب أن الطفل لا يكون قد تعلم أن يربط الكلمات بالمثيرات المؤدية الى الخوف . على حين أننا أن أضفنا الى التعريض التفسيرات اللغوية ، أصبحت المنبهات المثيرة للخوف مرتبطة بوجود الأبوين المطمئن وبالتشجيع وبكلمات التفسير اللطيفة . أضف الى ذلك أن الطفل فى هذا الموقف يلقى شيئا من الانابة جزاء قيامه بكف استجابات الخوف . وعندئذ وفى هذه الظروف نجد أن بعض الاستجابات الجديدة الايجابية (غير الخوف) قد أصبحت سائدة على استجابات الخوف فى مدرج الاستجابات (21) .

لكنه من الطبيعى أن تكون هذه الأساليب السهلة نسبيا غير ذات جدوى فى الحالات التى تكون فيها مخاوف الطفل فى أساسها انعكاسا لاضطرابات نفسية عميقة (كما هو الحال فى حالات الفوبيا الشديدة) بحيث يتطلب الأمر علاج الطفل نفسيا عندئذ . والبيانات الميسورة تشير الى أن شدة الخوف بين البنات فى سن الخامسة مثلا قد تكون أمارة أو عرضا من أعراض قلق عام يتبدى كذلك فى شدة القابلية للتوتر والتقلبات المزاجية وغلبة النعاس وقلة الاطمئنان أو الهدوء أثناء النوم (40) .

الغيرة ، مصادرها وعلاجها :

خلال فترة ما قبل المدرسة يواجه كثير من الأطفال تلك الخبرة الجديدة غير السارة فى أكثر الأحيان وهى أن يقدم رضيع جديد الى الأسرة . ومن شأن الطفل الجديد أنه يتطلب الشىء الكثير من وقت الوالدين ورعايتهما مما قد يعرض الطفل الأكبر الى أن يحرم من بعض ما اعتاده من التفات . ولو أنه تأذى من ذلك ، لبدت عليه مظاهر « الغيرة » .

والغيرة انفعال ينشأ عن كل من الاحباط (أى من عدم تلقى الطفل لكل المودة التى يشتهيها) والقلق الذى يرتبط بتناقص مودة الأبوين . ونحن حين نستعمل كلمة شاعر بالغيرة نعنى أن مشاعر الغضب تجاه « الدخيل » تكون استجابة أولية لهذا الاحباط .

على أنه ليس هناك عادة شىء من الشذوذ فى غيرة الطفل الصغير . أعنى أن الغيرة فى معظم الحالات عبارة عن « استجابة سوية لفقدان الحب فقدانا واقعيا أو فقدانا مفترضا أو فقدانا يهدد به الطفل » (58, 66) ومع ذلك فان الاستجابة قد تكون فى بعض الحالات مفرطة فى الشدة أو الالحاح وبذلك تؤثر تأثيرا سيئا فى توافق الطفل فى المستقبل .

والغيرة قد تثير طائفة متنوعة من الاستجابات مثل العدوان تجاه الطفل الأصغر والارتداد الى سلوك الرضع (مثل رفض تناول الأطعمة الصلبة ، وفقدان السيطرة على المثانة والأمعاء) ، والانسحاب من الأم أو الناس عامة (اتجاه عدم الاكتراث أو « ما شأنى أنا وهذا ! ») أو الكبت . وقد أجريت مقارنات منظمة بين تواريخ حالات ٣٩ طفلا ممن يظهرون الغيرة و ٣١ طفلا ممن لم تظهر عليهم هذه الاستجابات للاخوة الصغار ، فتبين منها أن الغيرة مرتبطة ارتباطا وثيقا بالاتكالية . والظاهر أن الأطفال شديدى الاتكالية يكونون أكثر ميلا الى الغيرة الشديدة بسبب أن أى فقدان للتأييد والدعم يكون مؤلما بصفة شديدة بالنسبة لهم (53) .

لقد كان ثلثا مجموعة الغيرة تزيد فى العمر بمقدار يتفاوت بين ١٨ ، ٤٢ شهرا عن الاخوة الذين كانوا موضوعا لغيرتهم . وهذا من شأنه أن يوحى بأن هؤلاء الأطفال أشركوا معهم اخوتهم فى رعاية الوالدين ومودتهم فى وقت كانت فيه حاجاتهم الاتكالية كأقوى ما تكون . ولأن هذه الدوافع القوية أعيقت ، ترتب على هذا أن شعر هؤلاء الأطفال شعورا شديدا بالاحباط وبالتالى بالاضطراب وقلة الطمأنينة الانفعالية . أضف الى ذلك

أن نسبة كبيرة من الأطفال الفيورين كانوا أول الأطفال فى الأسرة وكانت أمهاتهم لا يزلن صغيرات السن كثيرات الحنان (oversolicitous) . ولعل هؤلاء الأطفال قد تعلموا أن يتوقعوا من الأبوين قدرا غير محدود من الرعاية والاشباع لحاجاتهم الاتكالية . أضف الى ذلك أنهم لا يتاح لهم فيما يبدو الا أقل الفرص لتنمية الروح الاستقلالية . ولذلك فان أى نقص فى الرعاية يكون معناه الاحباط لدوافع الاتكال يصبح بمثابة الصدمة الأليمة .

أما ان كان الأخ لا يصل الا بعد أن يصل الطفل الى الرابعة من العمر وبعد أن يحصل شيئا من الاستقلال ، قل احتمال ظهور الغيرة ، بل أن الطفل الأكبر فى هذه الحالة قد يجد فى معاونته فى شئون الرضيع اعترافا اضافيا باستقلاله ومركزه كطفل « كبير » وبالتالى تتخفف مشاعر الاستياء .

ثم ان اخبار الطفل بأن سيكون له أخ أو أخت جديد لا يكفى لمنع ظهور الاتجاهات السلبية تجاه الرضيع الجديد . كما أن قضاء الوالدين بعض الوقت كل يوم مع الطفل الأكبر وحده يطمئن الطفل على — موده الوالدين ويساعد فى الانتقاص من الغيرة . ولعل العلاقات الطيبة بين الأفراد فى البيت والثبات وعدم التناقض فى السياسة التهذيبية ، والمحبة المطمئنة واستمرار اشباع الحاجات الأساسية عند الطفل الأكبر (بما فى ذلك الاتكال) هى أفعل الوسائل لتجنب الغيرة أو التخفيف منها (53)

العلاقات مع الأقران

خلال السنوات الثلاثة الأولى من الحياة لا يلعب الأقران دورا هاما فى حياة الطفل ، ولا يكون هناك الا الشىء القليل جدا من اللعب القائم على المبادلة والمفاعلة . وابتداء من سن الثالثة تأخذ أهمية رفاق اللعب تتزايد فى خبرة الطفل ، ولكن تكون هناك مع ذلك فروق واسعة بين الأطفال من حيث أنماط تفاعلاتهم مع رفاق اللعب . وقد أكد الفصل الأخير على ما يكون لاتجاهات الوالدين والجو العام فى الأسرة من أثر على نمو السلوك الاجتماعى والاتجاهات الاجتماعية . وذكرنا فيه أن الخصائص الأساسية لما يقوم به طفل ما قبل المدرسة من اتصالات بغيره من الأطفال ، تكون ، الى حد كبير ، بمثابة انعكاسات لما تعلمه فى بيته . أعنى أن أنماط السلوك التى كانت قد تكرر اثابتها هناك (سواء أكانت اقداما وانطلاقا أم تهيبا وانسحابا ، سيطرة أم خنوعا ، روحا ودية أم عدوانية) تكتسب صعودا فى معراج الاستجابات عند الطفل . ولذلك يزداد احتمال استخدامها فى مواقف اجتماعية أخرى .

« الطفل يحمل الى البيئة الأوسع كل السلوك الذى يكون قد أفلح فى تنميته كجزء من شخصيته النامية وذلك أثناء اقامته فى بيئتــه المنزلية .. وهو يكون قد تعلم فى بيته بعض الأساليب الاجتماعية الأساسـية المستخدمة فى الارتباط بالأشخاص الآخرين فى المواقف الجمعية ، وفى الطريقة التى يسلك بها بوصفه عضوا فى جماعة (9, 40) . »

لكن هــذا لا يعنى مع ذلك أن ما يكتسب فى البيت من اتجــاهات اجتماعية أو سلوك اجتماعى أو أساليب للتفاعل الاجتماعى يظل ثابتــا لا يتغير . وذلك لأن الطفل لا شك يتبين من خلال اتصالاته فى المواقف الاجتماعية الجديدة مثل مدرسة الحضانة أن كثيرا من الاستجابات التى كان والداه يثيبانها تعود عليه بالثواب من الآخرين كذلك . على حين أن هناك استجابات أخرى من النوع الذى يثيبه الوالدان يثبت أنهــا غير مقبولة عند من عداهم ، بل وقــد تستثير العقاب من لدن المدرسين أو الأطفال الآخرين . وأمثال هذه الاستجابات تميل الى أن تنتقص قوتها أو الى أن تستبعد لتحل محلها استجابات جديدة تثيبها جماعة الأقران .

التغيرات فى السلوك الاجتماعى خلال سنوات ما قبل المدرسة :

الذى لا شك فيه أن أول ما يتعلمه الطفل انما يتضمن صلته بأمه . ولكن الذى لا شك فيه أيضا أن سائر أعضاء الأسرة والأصدقاء سرعان ما يدخلون فى الصــورة كذلك . ذلك أن الأم حين تقوم باطعــام الطفل واراحته وتدليله وملاطفته والابتسام له كثيرا فى حضور الآخرين ، يترتب على ذلك أن يتعلم الطفل بالتدريج أن يربط المواقف الاجتماعية بالاشباع. ومثل هذا الطفل يصبح ميالا الى أن يجد المشاركة فى الطوائف الاجتماعية مثيبــة بسبب أن خبراته المبكرة بمجموعات النــاس كانت كبيرة الارتباط بالمشاعر الايجابية التى يولدها وجود الأم . وبصفة عامة نقول انه اذا كان الطفل قد وجد المتعة والاشباع فى علاقاته بأمه ، أصبح من المحتمل المتوقع أن تتعرض الاستجابات الايجابية التى تعلمها بازاء أمه للتعميم ، وأن يلتمس الاتصالات الاجتماعية بينه وبين الناس .

اضف الى هذا ان الاستجابات قد تجد تدعيما مباشرا منذ الطفولة المبكرة . ذلك أن استجابات الطفل الأولى الودية المنطلقة تلقى فى أغلب الظن موافقة واضحة واثابة صريحة فى داخل محيط الأسرة . ولعل هذا ينطبق بصفة خاصة فى الأسر الديموقراطية المانحة للحرية « الهــادئة ، السـعيدة » (راجع صفحات ٢٩٦ — ٢٩٨) ، التى تشـجع على تعلم الاستجابات الاجتماعية . وفى هذه الأسر تعد الاتصالات الاجتماعية شيئا ممتعا مرغوبا ، كما يكون لاشتراك الفرد فى طائفة اجتماعية قيمة اثابية منذ وقت مبكر فى حياة الطفل .

وعند حلول سن مدرسة الحضانة نجد بعض الأطفال وقد أصبحوا منطلقين اجتماعيا يميلون الى انشاء العلاقات ، والاحتفاظ بها ، بينهم وبين سواهم من الأطفال . أما الأطفال الذين لا يلتمسون الاثابة الا من الراشدين فيكون من الصعب عليهم أن ينشئوا بينهم وبين أترابهم . كما أن الأطفال الذين يداومون التماس الراشدين من أجل الراحة والالتفات فيزداد تعرضهم لنبذ الأقران من أولئك الأطفال الذين يكونون أقل اعتمادا على الراشدين (37) .

ثم ان هناك بعض الحالات التى يجد الطفل فيها أن التفاعلات الاجتماعية تكون مرتبطة عادة بالعقاب والاحباط . مثال ذلك أن الأم النابذة قد تشتد وتعنف فى معاملتها لطفلها الى حد أن يتعلم الطفل تجنبها والى حد أن تتعمم هذه الاستجابة فنجده يتجنب أو ينسحب من العلاقات الاجتماعية عامة بما فى ذلك العلاقات بينه وبين الأطفال الآخرين . ولذلك فهو يخبر صعوبات كثيرة فى تفاعلاته مع أقرانه .

لكن بعض الصغار الذين لم يخبروا المتعة فى اتصالاتهم الاجتماعية مع الراشدين قد يتعلمون مع ذلك فى بعض الظروف أن الصداقات بينهم وبين الأطفال الآخرين مثيبة . وقد اتضح هذا بصفة بارزة فى الدراسة غير العادية التى قام بها فرويد ودان (16) لستة من الأيتام اليهود الألمان الذين قتل آباؤهم فى غرف الغاز خلال الحرب العالمية الثانية . وكان هؤلاء الأطفال قد وصلوا الى نفس معسكر الاعتقال وعمر الواحد لا يتجاوز منهم بضعة شهور ثم ظلوا بعد ذلك مرتبطين فى مجموعة واحدة ، ولو أن كل واحد منهم يعود الى أصل وتاريخ مختلف عن أصل الآخرين وتاريخهم . وأخيرا وبعد أن أصبحوا جميعا فيما بين الثالثة والرابعة من العمر نقلوا ليعيشوا معا فى بيت ريفى كبير فى انجلترا حيث تمت ملاحظتهم ملاحظة منهجية منظمة لمدة سنة .

ومن الواضح طبعا أن خبرات هؤلاء الأطفال كانت خبرات غير عادية ، فان واحدا منهم لم يعرف حياة الأسرة ، كما أنهم جميعا قاسوا أنواعا من الحرمان الشديد بلا شك خلال مرحلة الرضاعة المبكرة . لكنهم مع ذلك كانوا يخبرون معظم الاشباع فى حضور بعضهم البعض ابتداء من اليوم الذى وصلوا فيه الى معسكر الاعتقال . ولذلك فقد بدا اتكال هؤلاء الأطفال بعضهم على بعض شبيها بما يكون لدى الطفل السوى من اتكال على الأم .

« كانت مشاعر الأطفال الايجابية متركزة ومنحصرة تماما فى مجموعتهم

الخاصة . وكان من الواضح أنهم يهتمون أكبر الاهتمام بعضهم لبعض . لا لشخص آخر أو لشيء خارج عن مجموعتهم . ولم تكن لهم من رغبة الا أن يكونوا معا ، كما كانوا يضطربون اذا هم انفصلوا بعضهم عن بعض ولو للحظات زمنية قصيرة . لم يكن أحدهم يرضى أن يبقى فى الطابق الأعلى من المنزل والآخرون فى الأسفل وبالعكس . ولم يكن أحدهم يقبل أن يؤخذ للنزهة بدون الآخرين .. ولو أن شيئا من هذا حدث لظل الطفل المنفرد يسأل بدون توقف عن الأطفال الآخرين بينما تظل الجماعة fret for وهى لا تفكر الا فى الفرد الغائب (16, 131) .

« كذلك اتضح الاتكال الانفعالى غير العادى عند هؤلاء الأطفال مرة أخرى من الانعدام الكامل تقريبا للغيرة والمنافسة والتسابق التى تكون عادة بين الاخوة والأخوات أو مجموعة الأتراب الذين ينشأون فى أسر سوية عادية . ولم يكن هناك ما يدعو الراشدين الى تنبيه الأطفال الى أن يأخذ كل دوره » ؛ اذا كانوا يقومون بذلك بصفة تلقائية بسبب حرصهم على أن ينال كل نصيبه . وبسبب أن الراشدين كانوا لا يلعبون أى دور فى حياتهم الانفعالية عندئذ ، وجدناهم لا يتنافسون أو يتسابقون على حظوة أو اعتراف وتقدير من جانب الراشدين . ولم يكن أحدهم يشى بالآخر بل كانوا يتكاتفون معا وبطريقة أوتوماتيكية ان شعروا بأن عضوا من المجموعة يلقى معاملة غير عادلة أو يتهدده شيء من خارج الجماعة . وكان الواحد منهم يحرص على عدم ايذاء مشاعر الآخرين ولا ينفس عليه ممتلكاته ، وانما على العكس من ذلك يقوم باعارة ما عنده لبقية أفراد المجموعة فى سرور . وكانوا اذا تلقى أحدهم هدية من أحد أصحاب المحلات ، طالب بمثلها لكل واحد من بقية أفراد المجموعة ، حتى فى غيبتهم . وعند التنزه كان كل واحد منهم حريصا على سلامة الآخرين من المرور يتفقدون من يتأخر عنهم ، يتعاونون عند عبور الحفر ، يبعدون الأغصان عن طريق بعضهم البعض عند المرور فى الغابات ويحمل بعضهم معاطف البعض الآخر . وفى دار الحضانة يقوم بعضهم بجمع ألعاب بعضهم الآخر . وبعد أن تعلموا اللعب ، جعلوا يساعدون بعضهم بعضا وفى صمت على البناء ويعجب بعضهم بما يقوم به البعض الآخر . وعند تناول الوجبات كان تقديم الطعام للجار أكثر أهمية من تناول الفرد نفسه للأكل (16, 133) » .

ومعظم الأطفال يحاولون فى بادىء الأمر أن يطبقوا الأساليب الاجتماعية التى تعلموها فى البيت فى التفاعلات بينهم وبين الآخرين بما فى ذلك الأقران . لكن هؤلاء الأيتام كانوا على العكس من ذلك بمعنى أنهم

استجابوا للراشد الأول الذى قامت بينهم وبينه صلة وثيقة كما كانوا قد تعلموا أن يستجيبوا لأقرانهم .

« كانت المحاولات الأولى للاتصال بالراشدين اتصالا ايجابيا تقوم على أساس من المشاعر الجمعية عند هؤلاء الأطفال وتختلف فى نوعها عما يظهره صغار الأطفال نحو أمهاتهم أو من يقوم مقام أمهاتهم من سلوك قائم على الاقتضاء والتملك . بدأ أطفالنا هؤلاء يصرون على أن يأخذ أعضاء الهيئة العاملة دورهم وأن يتشاركوا ، كما بدأوا يراعون مشاعرهم ويحسرن بحاجاتهم ويراعون راحتهم . وكانوا يريدون مساعدة الكبار فى أعمالهم المهنية ومقابل ذلك يتوقعون منهم أن يساعدوهم . وكانوا يغضبون ان تغيب أحد أعضاء الهيئة العاملة ويريدون معرفة المكان الذى ذهب اليه وما كان يفعله أثناء غيابه . وجملة القول انهم توقفوا عن النظر الى الراشدين بوصفهم غرباء خارجيين وانهم أدمجوهم فى جماعتهم وبدأوا ، كما تشير الأمثلة ، يعاملونهم من بعض الأوجه كما يعامل بعضهم بعضا (16, 142) .

وخلال السنة الأولى من الملاحظات تبين أن الأطفال لم تنشأ بينهم وبين الراشدين روابط تبلغ من الشدة أو المتانة ما كانت عليه الروابط بين بعضهم وبعض . وهذا يدل على أن القيمة الاثابية للأطفال ظلت أعلى من القيمة الاثابية للراشدين . أو بعبارة المؤلف « كان رفاقهم المماثلين فى العمر هم موضوعات الحب الحقيقى بالنسبة لهم .. وهذا يفسر السبب فى أن مشاعر الأطفال الستة نحو بعضهم البعض كانت تتصف بدرجة من الدفء والتلقائية لم يسمع بها فى العلاقات العادية التى تقوم بين الأقران والأتراب الصغار » (16, 166) .

ازدياد المشاركة الاجتماعية :

النضج الذى يحصله طفل ما قبل المدرسة من النواحى الجسمية والعقلية يصبح أساسا لتفاعلات اجتماعية تزيد عما عرفه وهو صغير من حيث الطول والتعقيد . لكن طبيعة هذه التفاعلات الاجتماعية ومداها تتأثر تأثرا هاما بما خبره من قبل ذلك من ثواب أو عقاب على استجاباته الاجتماعية . والواقع أن النتائج التى توصلت اليها عدة دراسات عن تطور النمو الاجتماعى لدى الأطفال تتمشى مع هذا الغرض .

ولعلنا نذكر هنا أن الاستجابة الاجتماعية تزداد فيما بين سن ٦ شهور ، ٢٥ شهرا (قارن صفحات ١٥٩ ـ ١٦١ و 43) . كذلك بينت دراسة قامت بها بارتن (50) أن الازدياد المطرد فى التوجه الاجتماعى

Social orientation يتم خلال فترة ما قبل المدرسة . فى هذه الدراسة كانت الباحثة تقوم بتسجيل ملاحظاتها (كانت تلاحظ عشرين مرة وكل مرة تستغرق دقيقة واحدة) عن ٤٢ طفلا فى دور الحضانة فيما بين سن ٢ وسن ٥ . وكانت تقوم بتصنيف المشاركة الاجتماعية خلال كل عينة وتقدر لها الدرجات على أساس نواحى ستة هى : سلوك غير المنشغل (— ٣) لعب منفرد (— ٢) ، سلوك المتفرج يرقب ولكن من غير ان ينضم الى اللعب (— ١) لعب متوازى (اى يلعب الى جوار الأطفال الآخرين الذين يستخدمون نفس أدوات اللعب ، دون ان يلعب معهم (+ ١) لعب مترابط (يلعب مع الآخرين ويشاطرهم أدوات اللعب (+ ٢) لعب تعاونى أو منظم (+ ٣) . ثم كانت الباحثة تقوم بحساب درجة مركبة للمشاركة الاجتماعية لكل طفل وذلك عن طريق جمع الدرجات التى حصل عليها خلال فترات الملاحظة كلها .

تبين أن قلة فقط من هؤلاء الأطفال كان يلاحظ عليهم السلوك غير المنشغل . وأن اللعب المتوازى ، وهو أكثر صور السلوك الاجتماعى بدائية ، كان يميز الأطفال الصغار لا الكبار . وأن الأطفال الكبار على العكس من ذلك كانوا يشاركون بدرجة تكرار أكبر فى اللعب المترابط أو التعاونى . وأن درجات المشاركة الاجتماعية المركبة كانت مترابطة ارتباطا عاليا بالعمر الزمنى (ر = + ٦١ر.) وهذا يبين أنه كلما تقدم الأطفال فى العمر ، اخذوا يقضون وقتا اطول فى التفاعلات الاجتماعية التى تكون من النوع المترابط أو التعاونى ، ووقتا أقل بدون نشاط أو وحدهم أو فى مجرد الملاحظة والتطلع .

على أن هذه التغيرات فى السلوك الاجتماعى يمكن ان تعود بصفة جزئية الى تزايد القدرة على التصرف والمشاركة فى أوجه النشاط التى تكون أكثر تعقيدا وحظا من التعاون . لكن هناك بالاضافة الى ذلك أيضا حقيقة اخرى هى أن الطفل الأكبر تكون قد اتيحت له خبرات أكثر تمت فيها اثابة الاستجابات الاجتماعية المنطلقة . كما أن التردد على دار الحضانة وساحات اللعب تتيح له فرصا أكثر يتعلم فيها أن السلوك المتمركز حول الجماعة يمكن أن يعود بالمتعة على صاحبه ونتيجة لهذه الخبرات الكثيرة تزداد الاستجابات المتجهة وجهة اجتماعية من حيث القوة ويصبح الطفل أكثر ميلا الى الانغماس فى أوجه النشاط الجمعية .

وكلما ازداد تكرار التفاعلات الاجتماعية ازداد حظها من التعقيد أيضا . والطفل ينشىء أول علاقة صداقة بينه وبين الآخرين فيما بين سن الثانية والخامسة . كما تتميز هذه الفترة أيضا بتزايد فى انماط

كثيرة — كثيرا ما تكون متعاكسة — من السلوك الاجتماعى ، مثال ذلك أن الأطفال قد يتحولون الى عدوانيين « ومترئسين » ومتنافسين وفى نفس الوقت يصبحون أكثر ميلا الى التعاون والود والمشاطرة الاجتماعية (30,49) وبالاختصار نقول ان جوانب كثيرة من السلوك الاجتماعى تتغير فى وقت واحد .

الرغبة فى الانتماء الى الأقران : الصداقة :

وبازدياد توجه الأطفال نحو الاجتماعية يزداد ميلهم الى الارتباط الوثيق بعدد قليل من الأتراب . ذلك أن دراسة للعوامل التى تؤثر فى تكون الصداقات بين أطفال ما قبل المدرسة ، تمت فيها ملاحظة ٣٣ ولدا وبنتا خلال فترات اللعب الحر عندهم (10) وكانت تشتق مؤشرات الصداقة على أساس عدد المرات التى ينخرط فيها الأطفال فى عضوية نفس مجموعة اللعب وكان المدرسون يقدرون كل واحد من المفحوصين على أساس من الاجتماعية والنشاط البدنى والانبساط وجاذبية الشخصية وكثرة الضحك .

وبينت النتائج أن أطفال ما قبل المدرسة ينشئون الصداقات مع أفراد جنسهم أكثر مما ينشئونها بين أفراد الجنس الآخر . وأن التشابه فى العمر الزمنى والاجتماعية والنشاط البدنى تؤثر فى الصداقة بين الأولاد . وأن البنات اللائى صرن صديقات كن متشابهات فى المشاركة الاجتماعية والعمر الزمنى والاجتماعية والنشاط البدنى وأن التشابه فى طول القامة والانبساط وجاذبية الشخصية والذكاء وكثرة الضحك لم تكن لها تأثير فى صداقات الأولاد أو البنات .

على أن التجاذب المتبادل هذا يمكن أن نفسره على أساس ما يترتب على الارتباطات بين الأطفال من أنواع الثواب . مثال ذلك أن ارتباط الطفل بأفراد من نفس جنسه وتقليده لسلوكهم يواجه عادة بالاثابة والاستحسان . أضف الى ذلك أن الأولاد يكونون قد كونوا حاجات وميولا مذكرة ، على حين أن البنات تتكون عندهن حاجات وميول أنثوية وأن الأقران المتشابهين فى الجنس والمشتركين فى الحاجات والميول أكثر ميلا الى أن يجدوا متعة أكبر فى صحبة بعضهم البعض .

وهناك باحث آخر (18, 19) قام بتسجيل كل الوقائع التى يلعب فيها أطفال ما قبل المدرسة بعضهم مع بعض أو يتشاجرون فيها وذلك خلال أربعين فترة ملاحظة طول كل منها نصف دقيقة . ثم استخرجت من هذه البيانات مقاييس للصداقة وللميل الى التشاجر ونسبة التشاجر

ـ الصداقة (اى مبلغ تكرار التشاجر مقسوما على كثرة تكرار اللعب معا) .

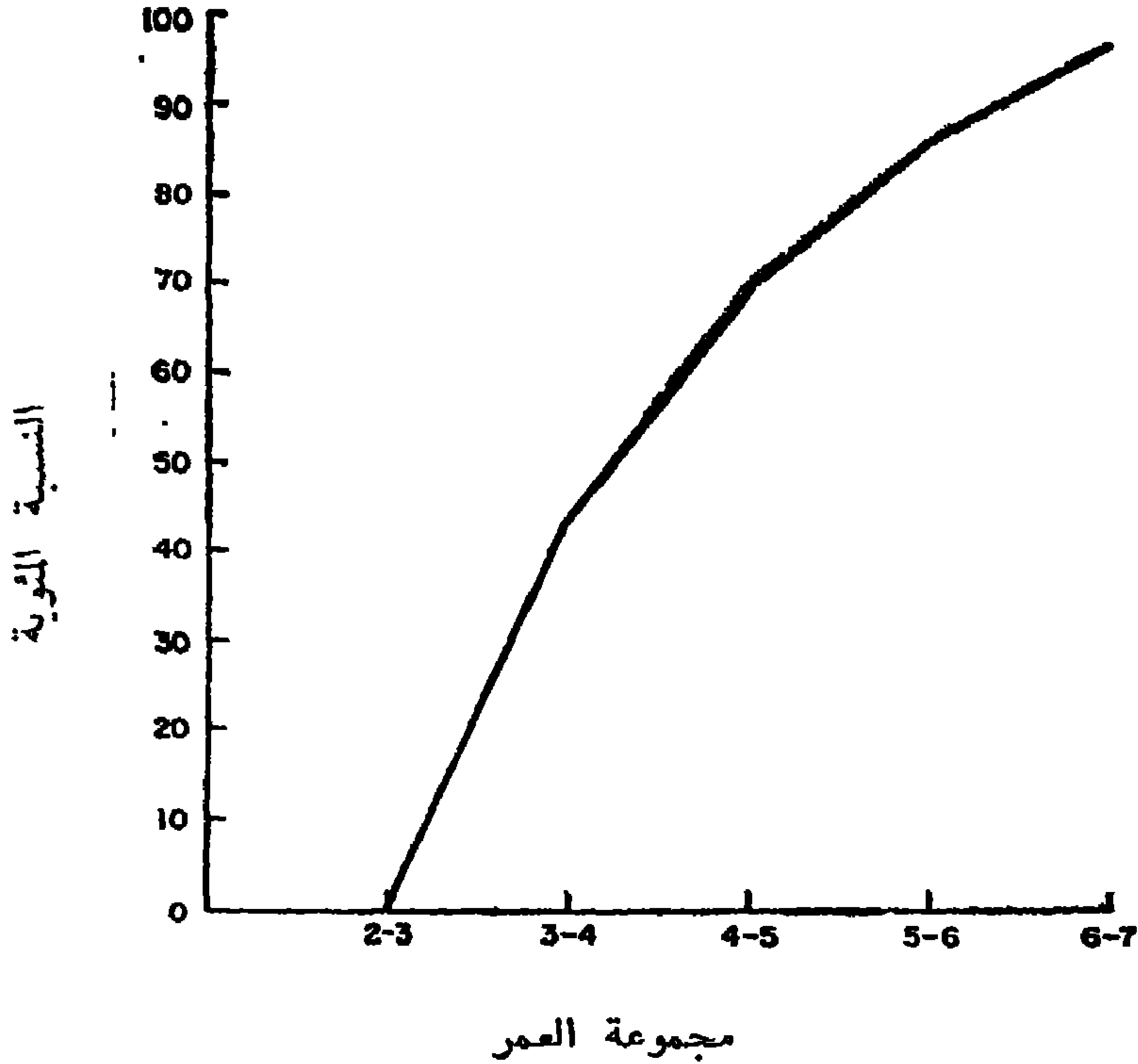
واكدت البيانات بوضوح صحة الفرض القائل بأن انماط الصداقة تتغير بتقدم العمر . مثال ذلك أن متوسط درجة الصداقة كان يتزايد تزايدا منتظما بتقدم العمر . وانه كان هناك فيما بين سن الثانية والثالثة ازدياد عام فى عدد رفاق اللعب للطفل . وإن ما يحدث بعد هذه السن هو ان تزداد قوة الصداقة بينه وبين قلة خاصة من الأطفال بدلا من الازدياد فى عدد الأصدقاء (19) وهذا التغيير فى انماط الصداقة يمكن أن يعد بمثابة نتيجة لما تعلمه الطفل فى هذه المواقف الاجتماعية الجديدة . ذلك ان الطفل قد يتفاعل خلال خبراته الأولى خارج الأسرة مع عدد كبير متنوع من الأطفال . كما ان بعض هذه العلاقات المبكرة لا تجلب الثواب وانما قد تجر شيئا من العقاب . ثم يتعلم الطفل بمرور الزمن أن العلاقات بينه وبين بعض الاطفال المعينين اقرب الى ان تكون اكثر امتاعا مما عداها . ولذلك فهو ينشىء ارتباطات اكثر قوة بينه وبين هؤلاء الأطفال . كما ان نسبة التشاجر ـ الصداقة تتناقص تناقصا منتظما بتقدم العمر ، مما يبين أن تزايد الخبرة الاجتماعية يكشف للأطفال عن أن الاستجابات المنطلقة الودية تكون أكثر ارتباطا بالثواب من الاستجابات العدائية .

التنافس :

فى الحضارة المتجهة نحو التنافس يلقى السعى نحو المراكز العليا ومحاولة التفوق على الآخرين ثوابا كثيرا منتظما فى البيت والمدرسة . ولذلك نجد الطفل كلما ازداد تطبيعه اجتماعيا وكلما ازداد توحده مع الوالدين والآخرين فى مجتمعه قوة ، جعل يصطنع ويكتسب قيمة التنافس التى يتقبلها المجتمع . كما أن كثيرا من الخلافات التى تحدث خلال سنوات ما قبل المدرسة مرتبط بنمو استجابات التنافس .

وقد درس جرينبرج (20) نمو استجابات التنافس (التى تشير الى « رغبة فى التفوق أو نزعة الى أن يبذ الفرد منافسيه » لدى أطفال فيينا فيما بين سن الثانية والسابعة . كان المفحوصون يؤتى بهم الى غرفة ، كل اثنين معا ، ويجلس الواحد منهم مقابل الآخر على منضدة قد وضعت عليها كومة من المكعبات وكان يسمح لهم فى بادىء الأمر أن يلعبوا او يبنوا كما يشاءون . ثم يعود الباحث بعد ذلك فيتحداهم أن يتنافسوا وذلك عن طريق توجيه تعليمات اليهم تقضى بأن يقوموا ببناء شىء « أجمل وأكبر » من رفيقهم .

كان أول ما تبين للباحث جرينبرج الزيادة التى تطرأ على النسبة المئوية للأطفال الذين يظهرون استجابات التنافس (مثل الخطف والتعليقات التى تدور حول التنافس) كلما تقدمت السن . لم يكن الأطفال فى الثانية من العمر يتنافسون — وكانوا يقومون بحركات « غير موجهة أو غير محددة » بازاء أدوات اللعب . ثم بدأت استجابات التنافس فيما بين سن الثالثة والرابعة عندما ازداد تفطن الأطفال الى الأدوات والى العلاقات الاجتماعية بينهم وبين رفاقهم ازديادا ملحوظا . ثم أصبحت المنافسة شديدة بدرجة أكبر فيما بين سن الرابعة والسادسة عندما ازداد خطف الأدوات من الطفل الآخر وعدم مراعاة مشاعره وتلفظ الطفل بالعبارات التى يثنى فيها على أدوات اللعب لرفيقه وقل تطوعه لمساعدته (20) .



شكل رقم (٢٣) يبين ازدياد النسبة المئوية للأطفال الذين يظهرون استجابات التنافس بتقدم العمر بحسب دراسة جرينبرج

وفى دراسة اخرى تمت ملاحظة ٣٢ طفلا أمريكيا وهم يضعون قطعا خشبية فى لوحة خشبية — فى ظروف عمل انفرادى أولا ثم بعد أن يزاوج بين طفل وآخر أثناء تأديته لنفس العمل . أما الأطفال فى السنة الثانية من العمر فكان يبدو عليهم الميل الى أدوات اللعب والاهتمام بها ، كما كان سلوكهم لا يتأثر بوجود الآخرين . وأما الأطفال فى سن الثالثة

والرابعة فقد اظهروا طائفة متنوعة من الاستجابات بما فى ذلك التنافس عندما يكونون مع الرفقاء ، ولكن أداءهم فى العمل تناقص بصفة عامة . وأما بين أطفال الرابعة والسادسة فكانت الرغبة فى التفوق على الرفيق قوية ومسيطرة بحيث ان الأداء كان يتحسن فى ظروف التنافس

العوامل المتصلة بالميل الى التنافس :

هناك بالطبع فروق فردية كبيرة فى الميل الى التنافس بين الأطفال فى المجتمع الواحد . أى أن بعض الصغار يكون الميل الى التنافس عندهم عاليا وعنيفا على حين أنه يكون هينا رفيقا عند بعضهم الآخر ، أو قد لا يتحقق له وجود على الاطلاق عند بعضهم الآخر (20) . وقد سبق ان رأينا بعض العوامل الأسرية المتضمنة فى التنافس وأن أطفال دور الحضانة الذين كانوا ينتسبون الى بيوت ديمقراطية مانحة للحرية كانوا يميلون الى كل من الانطلاق نحو الآخرين والتنافس معهم على السواء وبدرجة اكبر من اطفال البيوت الاستبدادية (4, 5) . وأن الأطفال الذين كانوا ينسجمون مع اخوتهم واخواتهم كانوا أقل من الآخرين ميلا الى التنافس.

وتشير نتائج دراسة أخرى حديثة عن التنافس بين اطفال مدارس الحضانة الى ان الجنس والمستوى الاجتماعى الاقتصادى مرتبطان بما يكون بين الصغار فى هذه السن من تنافس (44) . فى هذه الدراسة استخدم عدد من المفحوصين بلغ ١١٢ طفلا من أطفال مدارس الحضانة الذين تراوحت أعمارهم بين الثالثة والرابعة والذين كانوا مقسمين بالتساوى من حيث العمر والجنس والمستوى الاجتماعى الاقتصادى (كانوا من القسم الأعلى أو الأدنى من الطبقة المتوسطة ويرجع معظمهم الى أسر مهنية) . وكان يؤتى بهؤلاء الأطفال فى أزواج الى غرفة اللعب حيث يجد كل زوج من الأطفال أمامهما كومتين من مكعبات البناء التى تستخدم فى البناء . وكانت تسجل كل الاستجابات التنافسية والعدوانية بما فى ذلك الأقوال . وكشفت هذه البيانات ، شأنها فى ذلك شأن البيانات المستمدة من الدراسات التى لخصناها سابقا ، عن أن هناك عددا من وقائع التنافس بين الأطفال الكبار أكبر مما هنالك بين الأطفال الصغار . أضف الى ذلك أن الأطفال من الشريحة الدنيا من الطبقة المتوسطة كانوا يتنافسون بدرجة أكثر من الأطفال الذين ينتمون الى الشريحة العليا من الطبقة المتوسطة وأن الأولاد كانوا يتنافسون الى درجة أكبر مما يفعل البنات . ولهذا فانه يمكن أن يستدل من هذا على أن أطفال الطبقة المتوسطة من الشريحة الدنيا يثابون من قبل الأبوين على التنافس على حين أن الآباء من الطبقة المتوسطة من الشريحة العليا كانوا يشجعون عدم التنافس فى اللعب . كذلك من الواضح ان التنميط الجنسى المذكر

(masculine sex typing) ، حتى فى هذه السن ، يتضمن تعلم شدة التنافس بينما التنميط الجنسى المؤنثه لا يتضمن هذه الخاصية .

وفى هذه الدراسة لم يكن التنافس والعدوان مرتبطين ارتباطا وثيقا (ر = + ٢٢ر٠) ، بمعنى أن الأطفال شـديدى التنـافس لم يكونوا بالضرورة أشدهم عدوانية (44) . ومن هذا يتضح أن هذه الخصائص تنمو نموا مستقلا نسبيا عند هـذه السن وذلك على الرغم من أنها قـد تكون مرتبطة ارتباطا وثيقا عند الأطفال الكبار والراشدين . بل الحقيقة أن التنافس بين الأفراد الكبار قد يكون وسيلة من وسائل التعبير عن العدوان .

على أن من الممكن توضيح الدور الذى تلعبه الاثابة الحضارية فى تطور ونمو التنافس عن طريق المقارنة بين الاتجاهات الأمريكية واتجاهات غيرهم من أفراد مجتمعات أخرى تقـاوم فيها المنافسـة . أما بالنسبة للأمريكى .

« فان تقدير الذات قد أصبح مرتبطا ومشروطا بالتفوق والامتياز . فالتفوق على الآخرين دافع ثانوى (أو مكتسب) فى شخصيته . على حين أن الرجل المثالى فى قرية الزونى zuni « يرى أوجه نشاطه فى أوجه نشاط الجماعة » ويتجنب كلا من الزعامة والتنفيذ القائم على التنافس للأعمال . وقد ذكر كثيرا عن Asch آش أنه شاهد أطفال Hopi الهنود الحمر الهوپاى وهم يقللون من شأن ما قاموا به .. ومن هذا يتضح أن الشخصية النموذجية عند الزونى والهوپاى ينقصـها الدافع المكتسب الذى يدعو الى التنافس (23, 190) .

وعلى الرغم من أن التنافس مقبول بصفة عامة فى مجتمعنا ، الا أن التأكيد الزائد عليه قد يكـون مضرا بالطفـل وبهؤلاء الذين يرتبط بهم . مثال ذلك أن التنافس قد يكون أمرا غير صحى « اذا كان تقدير الطفل لنفسه ولقيمتها مرتبطا بمدى قدرته على التفوق على الآخرين . وانه لأمر غير صحى أن يميل الطفل الى اعتبار نفسه أهلا للاحتقار ناقصا اذا هو لم يتمكن من اثبات تفوقه على كل الآخرين » . (25,226)

ومن شأن الفرد الذى تزداد عنده دوافع التنافس أن يحس المرارة والرغبة فى الانتقام وقلة المبالاة فى علاقاته بالآخرين . وبالاختصار نقول ان القـدر المحدود من التنافس ضرورى للانجاز ، على حين أن زيادة التأكيد على التنافس قد تكون لها نتائج عكسية .

التعصب بين اطفال ما قبل المدرسة :

يبدى بعض الأطفال ، حتى وهم لا يزالون فى سن الثالثة ، دراية بالفروق المادية بين الأطفال البيض والسود كما تظهر عليهم بعض الاستجابات السلبية نحو الأطفال الزنوج . (56) وقد تمت ملاحظة خمسة أطفال زنوج وخمسة آخرين من البيض (فيما بين ٢ ١/٢ ، ٣ ١/٢ سنوات من العمر) فى دراسة موسعة لدار حضانة متكاملة فى الجنوب ، لفترات بلغ مجموعها أكثر من خمس عشرة ساعة . فتبين أن معظم الأطفال يظهرون دراية بالفروق الجسمية المادية بين المجموعتين . كما أن سجلا للسلوك بين الأطفال يكشف عن البدايات الأولى للاتجاهات القائمة على التحيز لدى اطفال ما قبل المدرسة .

لايل (أبيض) ودان (زنجى) كانا فى الحمام يغسلان ايديهما . وبدون استفزاز او استثارة مباشرة ، تطلع لايل الى دان وقال « أنا لا أحب الأسود وانت أسود . أنا لا أحب الشعر على انفك ولن العب معك بعد الآن » .

وعند نهاية الفترة .

كان لايل ودان يرقدان احدهما الى جوار الآخر خلال فترة الراحة . قال لايل « أنا لا أحب الأسود والبنى » ثم كرر « انا لا احب الأسود والبنى » فيقول دان « أنا أحب ... » لايل : « أنا لا احب وجهك ، أنا لا أحب انفك » (56, 60) .

اما هيو وهو احد الأطفال الزنوج فكان يستجيب استجابة سلبية للأطفال الزنوج الآخرين ويبحث دائما عن الأطفال البيض ليلعب معهم . وفى مرة اختلف مع دان (الزنجى) وتشبث دان ببطانية فأخذ هيو يصيح بصوت عال « أنت يا زنجى » . كذلك تروى أم هيو عنه انه يستخدم هذه اللفظة ويطلقها على والده حين يغضب (56, 65) .

وفى دراسة اخرى طلب من ١٢٥ طفلا من البيض و ١٠٠ طفلا من الزنوج تفاوتت اعمارهم بين الثالثة والسابعة عشرة أن « يبينوا الفرق » بين صور الزنوج والبيض وأن يحددوا رفاق اللعب المفضلين لديهم . (55) وتبين أن القدرة على التمييز بين البيض والزنوج تزداد بسرعة كلما

تقدم العمر . كما ان الأطفال الزنوج يظهرون ميلا أكبر من الاطفال البيض الى تجنب اختيار الأطفال الزنوج ليكونوا رفاق لعب لهم وينسبون خصائص ذميمة للزنوج . وهذا السلوك يكشف عن وجود توحد أو تقمص مثير للقلق عند صغار الأطفال الزنوج . كما يبدو أن بعض الأطفال يكونون ، حتى من قبل أن يدخلوا المدرسة ، قد كونوا فى انفسهم اتجاهات عنصرية قوية نوعا .

مدرسة الحضانة والسلوك الاجتماعى

اختلف الناس فى تحديد أهداف مدرسة الحضانة . أما بعض الكتاب فيرون الهدف منها زيادة « الطمأنينة العامة » (2) واما البعض الآخر فيرون أن مدرسة الحضارة بمثابة « موقف اجتماعى يتكون منه موقف تعلم يتعلم فيه الفرد ان يتوافق مع الآخرين ويسايرهم فى نفس الوقت الذى يحتفظ فيه بحريته الخاصة كفرد فى المجموعة . (30) أضف الى ذلك أن « التوافق الناجح للموقف الاجتماعى يمكن أن يعد واحدا من الموضوعات فى مدرسة الحضانة » (30) . ومعظم الباحثين فى الميدان يتفقون على أن الأهداف الأساسية من مدرسة الحضانة تتضمن تنمية التوافق الشخصى والتحسن فى العلاقات الاجتماعية . كما أن مدرسة الحضانة تزود الطفل فى كثير من الحالات باتصاله الأول بمجموعات الأتراب والأقران وبذلك تكون بمثابة تأثر الطفل بأقرانه .

على أن بعض الاستجابات التى يتم تقلها فى البيت قد تتدعم الى درجة أكبر فى مدرسة الحضانة وبذلك تكتسب قدرا أكبر من قوة العادة على حين أن بعض الاستجابات الأخرى قد تلقى العقاب من جانب الأتراب أو المعلمين فى مدرسة الحضانة وبذلك تفقد قوة العادة . ولذلك يمكن أن نتوقع أن سلوك الطفل يتغير بعض الشىء نتيجة ما يحصله فى مدرسة الحضانة من خبرات .

وقد أجريت دراسات عدة لتقدير الآثار المباشرة والبعيدة المدى للانخراط فى مدرسة الحضانة وفيما يلى نستعرض عددا من أهمها . ولكننا مع ذلك نتقدم بكلمة تحذير تتصل بتفسير الدراسات فى بداية الأمر . ذلك أن كثيرا من هذه الدراسات تقوم بالمقارنة بين هؤلاء الأطفال الذين يحضرون مدرسة الحضانة وهؤلاء الذين لا ينخرطون فيها . والمجموعات يسوى بينها عادة بالنسبة لعدد من المتغيرات الهامة مثل العمر والذكاء والمستوى الاجتماعى والاقتصادى . ولكنه قد تكون هناك عوامل هامة أخرى مثل الاتجاهات الوالدية لا يمكن التسوية بين

المجموعتين على أساسها . وهذه العوامل قد تكون مرتبطة ارتباطا وثيقا بتردد الطفل على مدرسة الحضانة أو عدم تردده . ولذلك كان من المحتمل الا تعود الفروق التى نلاحظها بين الأطفال الذين يترددون والذين لا يترددون الى عامل التردد على مدرسة الحضانة بمقدار ما تعود الى الفروق بين المجموعتين من حيث نوع الأسر التى تنتمى اليها .

فى واحدة من الدراسات الأولى للمشكلة ، تمت المقارنة بين ٢٢ طفلا فى مدرسة الحضانة و ٢١ طفلا آخر من غير أبناء الحضانة سوى بينهم فى العمر والذكاء والنمو الجسمى والمستوى الاجتماعى الاقتصادى . ثم تم تقدير الأطفال جميعا على سلسلة من بنود السلوك عند بداية السنة المدرسية وبعد ابتدائها بستة اشهر (59) .

وقد تبين أن اطفال مدرسة الحضانة قد أصبحوا — خلال الفترة المتوسطة بين البداية والنهاية — أقل كفا less inhibited وأكثر تلقائية وأكثر تطبعا اجتماعيا . كما أنهم استفادوا أكثر من الآخرين فى الميل الى المبادرة والاستقلالية وتأكيد الذات ، والاعتماد على النفس وحب الاستطلاع والشغف والاهتمام بالبيئة . ويقول الباحث أن « هذه التغيرات قد تعود الى التأثير الصادر عن القوة الاجتماعية لمجموعة كبيرة من الأطفال كان على كل واحد فيهم أن يتوافق للآخر على الدوام » .
(59,72)

وفى دراسة أخرى تمت ملاحظة السلوك الاجتماعى لدى ١٨ طفلا من اطفال مدرسة الحضانة ممن هم فى الثالثة من العمر ملاحظة منتظمة منهجية مرة فى الخريف ومرة أخرى فى الربيع . (30) وكان تسعة من الأطفال قد ترددوا على نفس المدرسة خلال السنة السابقة بحيث يعرف بعضهم بعضا ، على حين كان التسعة الآخرون تلاميذ جدد . واستخدم الباحثون أسلوب العينات الزمنية التى سجلوا فيها كل ما يتحدث به الأطفال وأوجه نشاطهم الاجتماعى ، كما كانت تقدر لكل طفل درجة للمشاركة الاجتماعية مبنية على الزمن الذى يقضيه فى اللعب التعاونى والمشاركة والمحادثة .

أما الأطفال الذين كان قد سبق لهم التردد على مدرسة الحضانة ، فقد كانوا ، خلال ملاحظات الخريف ، أكثر اجتماعية من الآخرين ، يقضون نسبة من الوقت أكبر بدرجة ذات دلالة فى أوجه النشاط الاجتماعية . لكن معظم علاقاتهم الاجتماعية مع ذلك كانت مقصورة على الأطفال الذين كانت قد ربطت بينهم وبينهم علاقة الود خلال السنة الماضية .

وأما الأطفال الجدد فقد اظهروا تقدما سريعا فى المشاركةالاجتماعية. بل انهم قاموا خلال الجزء الأخير من الخريف بحوالى ثمانين فى المائة من الصلات الاجتماعية التى قامت بها المجموعة القديمة ، وبحيث انهم كانوا عند انتهاء السنة المدرسية مساوين فى النشاط الاجتماعى . ومن هذا يتضح أن هؤلاء الأطفال قد اكتشفوا سريعا أن أقرانهم يمكن أن يزودوهم باشباعات أو امتاعات هامة وأن العلاقات الاجتماعية أمر قد يعود بالثواب على الفرد . أضف الى ذلك أن برنامج مدرسة الحضانة ربما تضمن كثيرا من أوجه النشاط الجمعى التى كانت مرضية لكل الأطفال . والظاهر أن مدرسة الحضانة يمكن أن تكون بيئة اجتماعية يتمكن الطفل من أن يتعلم فيها كيف يربط بين المشاركة الاجتماعية والرضا والثواب. وعلى ذلك نقول ان انتظام الطفل فى سلك دار الحضانة قد يزيد من الاجتماعية عنده ومن شغفه واهتمامه بالآخرين .

التطبيع الاجتماعى للاستجابات غير المرغوب فيها :

تشير دراسات عدة (22, 21, 32) الى أن انماطا سلوكية معينة قد تتغير نتيجة لخبرة ماقبل المدرسة . وتبين الملاحظات وتقارير الأمهات أن الأطفال الذين ينتظمون فى دار الحضانة يتخلصون ، خلال سنة الحضانة ، من عادات « رضيعية غير مرغوب فيها » وعادات اتكالية ، الى درجة أكبر مما يحدث عند مجموعة من الأقران كانت قد سويت بالمجموعة الأولية ولكنها لم تنتظم فى دار الحضانة . كذلك تبين أنهم اكتسبوا عددا أكبر من العادات « المرغوبة » التى يدل كثير منها على أن الطفل قد تحرر من الراشدين . (32) .

وهناك دراسة أخرى أكثر اتساعا استخدمت مجموعتين متقابلتين من المفحوصين تضم كل واحدة ١٠٦ طفلا ، أما المجموعة الأولى فكان متوسط طول فترة تردد الطفل فيها على دار الحضانة تسعة أشهر وأما المجموعة الضابطة فلم يزد تردد الطفل فيها على دار الحضانة أكثر من أسابيع قلائل (22) ثم قام المعلمون بتقدير كل مفحوص على أساس ٦٠ نوعا من السلوك بما فى ذلك العادات الروتينية والتوافق الاجتماعى والكلام والميل الى النرفزة والمخاوف . أما الأطفال الذين كانوا قد ترددوا على دار الحضانة لفترة أطول فقد أظهروا عددا أقل من استجابات عدم التوافق مثل تجنب الغرباء والانكماش بعيدا حتى لا تلاحظه العين ، والرضوخ بسهولة ، وعبث الطفل بشعره ، والتوتر ، واللعب بالأصابع ، والتململ ، ورفض الطعام ، والتبول اللا ارادى وترك الأعمال من قبل أن تكتمل وشرود الذهن عند تقديم الطعام والعبث به . فالظاهر أن خبرة

دار الحضانة تسهل التوافق الاجتماعى ونشأة عادات روتينية أفضل كما تنتقص فى الوقت ذاته من الميول الى النرفزة وعامل الكف الاجتماعى .

لكن التدريب الذى تم فى فترة ما قبل المدرسة لم يؤثر فى بعض المظاهر السلوكية الانفعالية مثل : البكاء بسهولة ، الخوف من الحيوانات ، اللزمات العصبية والعناد ، الانفجارات الانفعالية ومص الابهام . وهذا ما دعا الباحث الى أن يستنتج أن « تأثير مدرسة الحضانة قد يكون اكبر من حيث السلوك الاجتماعى وانواع التوافق الروتينية عنه من حيث السمات الانفعالية بالذات » (22, 188) .

ثم ان هناك دراسة اخرى لم تتمكن من اثبات أن الأطفال يفيدون من التدريب فى دار الحضانة (2). وكان الباحثون فى هذه الدراسة مهتمين بالعلاقة بين طول فترة الانتظام فى دار الحضانة . وبين التقديرات التى يحصل عليها الطفل فى عشرة أنماط من السلوك « غير الآمن غير المطمئن » (مثل السورات الانفعالية والعادات العصبية ، والخمول البدنى، والانسحاب الى الخيال والأوهام ، والحساسية المفرطة للنقد) . ولم تكن الدرجات الكلية ، المبنية على كل التقديرات العشرة ، مرتبطة ارتباطا ذا دلالة بطول فترة الخبرة فى دار الحضانة ، ولو أن النشاط البدنى الزائد ومقاومة السلطة كانتا على شيء من الارتباط بفترات الانتظام الطويلة فى دار الحضانة . وبصفة عامة ، لم تكن النتائج قاطعة ولم تزودنا الا بالقليل من البينة على أن مشاعر الأطفال بقلة الطمأنينة كانت تتأثر بخبرة ما قبل المدرسة .

وفيما عدا الدراسة الأخيرة تتفق البحوث فى بيان أن الصغار يفيدون من الانتظام فى مدارس الحضانة وأن أبرز ما يترتب على ذلك من نتائج هو ازدياد حظ الطفل من الاجتماعية والتعبير عن الذات والاستقلال ، والمبادرة والتوافق الاجتماعى والاهتمام بالبيئة والشغف بها . على انه لا يتيسر دائما ، كما أشرنا سابقا ، أن نفصل ، فى هذه الدراسات التى تنصب على التغيرات فى السلوك ، بين تأثيرات الجو الأسرى وتأثيرات الانتظام فى مدرسة الحضانة . الا أنه يبدو من المعقول على الرغم من ذلك أن نخلص الى نتيجة مؤداها أن الانتظام فى دار الحضانة نفسه قد يلعب دورا هاما فى تقوية الاستجابات من قبيل الانطلاقة الاجتماعية Social outgoingness ؛ الاستقلالية والتعبير عن الذات ، بسبب أن هذه هى الاستجابات التى تثاب أكبر الثواب فى كثير من امثال هذه المدارس .

الآثار المترتبة على الأجواء المختلفة فى مدارس الحضانة :

لابد لنا من الاشارة هنا الى أن مدارس الحضانة التى تضمنتها الدراسات السابقة كانت تكون فى أغلب الظن عينة منتقاة من المدارس جيدة الادارة والمزودة بهيئة عاملة أحسن تدريبها . لكن مدارس الحضانة ليست كلها على هذا المستوى لسوء الحظ . على أن هناك دراسة تجريبية جيدةالتصميم تبين لنا كيف أن أثر التردد على مدرسة الحضانة فى شخصية الطفل وفى التوافق الاجتماعى يتفاوت بما يشيع فى مدرسة الحضانة من جوعام ومن طرق فنية للتدريس ومن برامج (57) . فى هذه الدراسة قام الباحث بدراسة مجموعتين من الأطفال فى الرابعة من العمر — متساوين فى الذكاء والمستوى الاجتماعى الاقتصادى وخصائص الشخصية العامة (وذلك كما يقدرها المعلمون) — كانت لهم أنواع مختلفة من الخبرات بمدارس الحضانة . أما المجموعة الأولى وكانت تتألف من ١٢ طفلا فكان المعلمون متفاهمين مهتمين بالطفل ولكن على شىء من البعد بحيث يسمحون للطفل أن يخطط أوجه نشاطه وبحيث لا يساعدونه الا حين يطلبون اليهم ذلك . وأما المجموعة الثانية وكانت تتألف من ١١ طفلا فكان هؤلاء المعلمون انفسهم يتصفون بالدفء والتعاون ويقيمون قدرا كبيرا من الاتصال الشخصى بالأطفال ، يوجهونهم فى أوجه نشاطهم ويتطوعون من تلقاء أنفسهم لتقديم المساعدة والمعلومات اليهم .

وبعد ثمانية شهور من الخبرة بمدرسة الحضانة ، تحسن الأطفال الذين كانوا يتلقون قدرا كبيرا من توجيه المعلمين بدرجة أكبر من حيث التوافق الشخصى والاجتماعى ، كما أصبحوا أكثر سيطرة ، يشاركون بايجابية ونشاط أكثر فى العلاقات الاجتماعية . كذلك كان هؤلاء الأطفال اقل من الآخرين عداء ، ونبذا ، واضطهادا وتهديدا ، وهجوما وتدميرا . كما أن كثرة التفاعل الدافىء الودى مع المعلمين كانت تنمى كذلك روح القيادة والبنائية (constructiveness) عند مواجهة الفشل بدرجة أكبر ، وتؤدى الى تناقص نسبة العادات العصبية . وبالاختصار نقول ، ان التوجيه والمشاركة الايجابية من جانب المدرس أكثر جدوى من حيث التوافق الاجتماعى والانفعالى عند طفل ما قبل المدرسة . ونقول ايضا ان التغيرات الطيبة فى سلوك الأطفال عقب التدريب فى مدرسة الحضانة التى لوحظت فى الدراسات السابقة يمكن ان نرجعها الى « التوجيه العالى والمشاركة الايجابية التى يتميز بها المعلمون فى المدارس التى ترددوا عليها » .

العلاج النفسى

اذا كان صحيحا أن التدريب الخاص والخبرة فى مدرسة الحضانة تعدل أحيانا من بعض خصائص الطفل الشخصية والاجتماعية ، فانه من الصحيح كذلك ان المشكلات الانفعالية الشديدة قد تكون شديدة المقاومة للتغير . ثم ان سوء التوافق يكون عادة نتيجة لعلاقات أسرية مضطربة معقدة ، ولذلك فان الأمر يتطلب فى كثير من الأحيان نوعا خاصا من المعالجة النفسية لتخفيف سوء التوافق أو لازالته .

على أن هناك عدة « مدارس » للعلاج النفسى ، لكل واحدة منها أسلوبها الفنى الخاص ومنهجها المستقل . ومع ذلك فان أهم خاصية تتميز بها كل المدارس على السواء هى الحرص على اقامة علاقة وثيقة بين المريض وبين معالج على مستوى عال من التدريب (طبيب امراض عقلية ، مختص بعلم النفس الاكلينيكى ، أخصائى اجتماعى) .

والعلاج النفسى فى أساسه عبارة عن عملية تعلم ، أعنى أن كل مواقف العلاج النفسى ، بصرف النظر عن الأسلوب الفنى الخاص المستعمل فيها ، تزود الفرد بفرص يتعلم فيها اتجاهات تكيفية جديدة وسلوكا جديدا ليحل هذا كله محل الاستجابات القديمة التى سبق أن تعلمها الفرد فى البيئة الأسرية والتى هى قليلة الحظ من الكفاءة والتوافق .

« اذا كان السلوك العصابى أمرا يكتسب بالتعلم ، فلا بد من أن نفك تعلمه عن طريق استخدام مزيج من المبادىء نفسها التى استخدمت فى تعلمه . هذا هو ما نؤمن به . ذلك أن العلاج النفسى يرسى دعائم عدد من الظروف التى تمكن من فك تعلم عادات عصابية وتعلم عادات غير عصابية . ولذلك نحن ننظر الى المعالج بوصفه نوعا من المعلم والى المريض بوصفه متعلما (13,7) » .

الأساليب الفنية للعلاج : الأنواع غير الموجهة :

أكثر معالجى الأطفال يستخدمون اللعب كوسيلة علاجية ، على الرغم من أنهم ، كما سنرى فيما بعد ، يستخدمونه بطرق مختلفة اختلافا واضحا . وقد عبرت عن المغزى الذى يستند اليه استخدام اللعب ، آكسلاين وهى احدى الثقاة فى هذا الميدان ، قائلة : « العلاج باللعب يستند على حقيقة هامة هى أن اللعب عند الطفل هو الوسيط الطبيعى الذى يعبر به الطفل عن ذاته .. فنحن نزود الطفل بالفرصة لكى « يخرج باللعب play out » مشاعره ومشاكله بنفس الطريقة التى تعمد بها

بعض أنواع علاج الراشــدين الى أن « تخــرج بالكلام talks out مشاعرهم ومشاكلهم » (3, 9) .

وتقــوم آكسلاين بتصنيف أساليب العــلاج باللعب الى طائفتين كبيرتين : توجيهية directive قد يتخذ فيها المعالج على عاتقه مسئولية التوجيه والتفسير » وغير توجيهية قــد يترك فيها المعــالج المسئولية والتوجيه للطفل » . وفى العلاج باللعب غير الموجه يسمح للطفل ان يفعل أو يقول كل ما يريد فى غرفة اللعب . والمعالج يكون ودودا مهتما بالطفل طوال الجلسة ولكنه لا يتقدم باقتراحات مباشرة . وهو يظل متيقظا لما يقوم الطفل بالتعبير عنه باللعب أو الحديث ويكشف عن تقبله لسلوك الطفل وتفهمه له وهكذا يعطى الطفل الفرصة لكى يخرج باللعب ما تراكم لديه من مشاعر التوتر والاحباط وعدم الطمأنينة والعدوان والخوف والتحير والاضطراب » (3, 16) .

« والطفل حين يخرج باللعب مشاعره انما يظهــرها على الســطح ويكشف عنها ويواجهها ويتعــلم ضبطها أو يتخلى عنها . ثم انه حين يحصل الاسترخاء الانفعالى ، يبدأ يدرك ما لديه من قوة وقدرة على أن يكون فردا مستقلا وعلى أن يفكر لنفسه وعلى أن يتخذ قراراته بنفسه وعلى أن يزداد نضجا من الناحية النفسية ، وعلى أن يحقق بذلك ذاته وكيانه المستقل .

وغرفة العلاج باللعب هى أرض صالحة للنمو ، ارض امن وطمأنينة يكون فيها الطفل أهم شخص على الاطلاق ، له السيطرة على الموقف وعلى نفسه ، لا يخبره أحد بماذا يفعل ، لا احد ينتقد ما يفعله ، لا احد يديم تقريعه أو الاشارة عليه بما يفعل ، لا احد يدس انفه فى عالمه الخــاص ولذلك فهو يشعر فجاة فى غرفة العلاج بانه يستطيع أن يفرد جناحيه وان ينظر الى نفسه ويواجهها صراحة ، لانه مقبول تماما ؛ وهو يستطيع ان يختبر افكاره والتعبير عن نفسه تماما ، لأن هذا العالم عالمه ولأنه لم يعد مطالبا بالتنافس مع قوى اخرى من قبيل سلطة الكبار أو الاتراب المنافسين أو المواقف التى يجد نفسه فيها واقعا بين والدين متنازعين أو موضوعا ينصب عليه احباط الوالدين وعدوانهم . وانما هو فرد له استقلاله وكيانه . وهو يعامل فى كرامة واحترام . وهو يستطيع أن يقول ما يشتهى ان يقول — فيتقبله غيره تقبلا كاملا . وهو يستطيع أن يلعب باللعب على أى نحو يشتهى — فيتقبله غيره تقبــلا كاملا . وهو يستطيع أن يكره وان يحب او ان يبقى جامدا كالصخر الاصم — ومع ذلك يتقبله غيره تقبلا كاملا . وهو يستطيع أن يكون فى سرعة الاعصار

أو فى سرعة العسل الأسود فى شهر يناير ـ ومع ذلك لا يحتجزه أحد أو يتعجله أحد .

انها لخبرة فريدة بالنسبة للطفل ان يجد ما يصدر عن الكبار من توجيهات وأوامر وتوبيخ وتقييدات وانتقادات واستهجان وتأييد وتدخل وقد ذهبت كلها وانزاحت عنه ؛ ليحل محلها تقبل تام وترخيص له بأن يسلك كما يشاء (3, 16) .

ونتيجة لهذا العلاج « يكتسب الطفل من الشجاعة ما يسمح له بالتقدم ، وما يمكنه من ان يتحول الى فرد أكثر نضجا واستقلالا » . (3, 21) .

ويعد آلين (1) ـ وهو احد البارزين من المختصين بالطب العقلى عند الأطفال ـ من بين الذين يستخدمون الأساليب الفنية غير الموجهة . وهو وان كان يستخدم اللعب الحر التلقائى الا انه يجعل الطفل ينغمس فى النقاش الى درجة أكبر مما تفعل أكسلاين . ويكون التأكيد أثناء جلسات العلاج على الموقف المباشر ، والنشاط الحالى للطفل ، وما يصدر عنه من عبارات ومشاعر وانفعالات ، بدلا من التأكيد على الظروف والوقائع الماضية التى كانت قد أثرت فى سلوكه . كما أن الصعوبات والمشكلات التى تنشأ خلال اللعب تتم مناقشتها فى ضوء ما يجرى أثناء الجلسة . وتعد الجلسات « خبرات نمو » تتيح للطفل الفرصة لكى يخبر علاقة انفعالية فريدة يجد نفسه فيها متقبلا كل التقبل . ولذلك فهو قد يجرب حلولا جديدة للمشكلات ويتعلم كيف يتناول المواقف التى كانت تزعجه من قبل تناولا سلبيا كفئا (1) .

وأساليب اللعب التلقائية ـ بحسب عدد من المعالجين ـ مجدية بصفة خاصة للأطفال الذين تكون سماتهم العصابية قديمة الى حد طويل . وهم يرون ان الأطفال الذين يشكون الكف أو الكبت أو العداء العنيف أو الجبن الشديد أو التزمت الزائد هم أول من نفيد من هذا النوع من العلاج (1,50) .

العلاج باللعب من النوع الموجه :

أساليب التحليل النفسى : استخدام اللعب كوسيلة علاجية نشأ عن المحاولات الأولى لاستخدام أسلوب التحليل النفسى مع الأطفال . وفى العلاج بالتحليل النفسى مع الراشدين نجد أن التداعى الحر وتفسير الأحلام هى من بين الوسائل الفنية الرئيسية التى تستخدم للكشف

عن أنواع الصراع الرئيسية لدى المريض وعن مصادر سوء توافقه الانفعالى . لكن هذه المناهج تتطلب درجة عالية من الطلاقة اللفظية والفهم من جانب المريض ولذلك فانها محدودة الفائدة فى علاج الأطفال .

وقد كانت آنا فرويد ، ابنة سيجموند فرويد ، من بين الأوائل الذين أدركوا ما يكمن فى اللعب من قيمة علاجية بوصفه بديلا جزئيا عن أساليب العلاج اللفظية (15) . وهى حين تحاول أن تفهم الطفل وصراعاته ، تستخدم الملاحظة المنهجية المنظمة للعب وتضيف اليها كلما تيسر تقارير عن الأحلام وأحلام اليقظة والتداعى الحر والمناقشة المباشرة . وهى وان كانت قد تعمد الى توجيه لعب الطفل الى بعض نواحى الصراع ، الا أنها قليلا ما تقدم التفسيرات التحليلية . وفى هذه الأحوال النادرة ، تكون التفسيرات مرتبطة متصلة بخبرات الطفل الشخصية (15) .

الأساليب المنضبطة : هناك أساليب أخرى للعلاج باللعب ، مستمدة الى حد ما من نظرية التحليل النفسى وطريقتها ، تستخدم مواقف « منضبطة » أو مقننة . وفى هذه الأساليب نجد أن « المعالج قد يتخير الأدوات (العرائس وما الى ذلك من أدوات اللعب) ويصوغ فكرة القصة كما يحدث فى موقف التنافس بين الاخوة . ثم يزود الطفل بالشخصيات الأساسية وبالموقف الروائى ، ويشجع الطفل على أن ينمى فكرة القصة المختارة وعلى أن يدخل من الممثلين والمناظر ما يشاء بحيث تدوم المسرحية وتستمر » (36,918)

ويسمى داقيد ليفى David Levy أهم أنصار هذه الطريقة العامة ، أسلوبه هذا بعلاج الاطلاق release therapy والهدف منه هو التخلص من الدرجات الشديدة من القلق أو استجابات الخوف أو الفزع بالليل الذى تكون قد عجلت بظهورها الخبرات الأليمة الصادمة مثل العمليات الجراحية أو الحوادث أو طلاق الوالدين . وهو يرى أن استخدام هذا الأسلوب ينبغى أن يقتصر على الأطفال الذين هم دون العاشرة من العمر وعلى المشكلات التى تكون حديثة نسبيا وعلى الحالات التى تكون صورة الأعراض فيها واضحة محددة والتى يكون العامل المعجل فيها عبارة عن واقعة معينة فى صورة خبرة مفزعة . » أضف الى ذلك :

« أن من المهم أن الطفل يقاسى من شىء حدث فى الماضى ، لا من موقف مشكل يجرى فى وقت العلاج . فعلاج الاطلاق لا يمكن مثلا أن يستخدم مع طفل يقاسى من نتائج نبذ الأم أو حمايتها المفرطة . وانما ينبغى فى

أمثال هذه الحالات أن تكون الأم لا الطفل الموضوع الأولى بل والوحيد للعلاج النفسي (36,916) .

والحالة التالية تصور النحو الذى يمكن أن يستخدم عليه علاج الاطلاق :

حول الينا ولد فى الرابعة من عمره ، هو الأكبر من طفلين لوالديه ، بسبب نوبات الفزع بالليل والجبن مع الأطفال والعناد والتنافس مع الاخوة حدث فيها تصريف سريع للعداوة البدائية ضد الأم والرضيع مع الاخوة) وكانت قد عجلت بظهورها معركة نشبت بين المريض وبين أحد رفاقه تأذى منها المريض كثيرا . كذلك كانت نوبات الفزع قد حدثت منذ سنة مضت وبعد أن ولدت له أخت صغرى بمدة شهر .

وكان المفروض أن يغادر المريض الى الريف فى نهاية الأسبوع . ولكن انعقدت لستة أيام جلسات يومية تتضمن مواقف التنافس بين الاخوة حدث فيها تصريف سريع للعداوة البدائية ضد الأم والرضيع والثديين . كذلك ظهرت فى المقابلة الرابعة مشاعر القلق من الوقوع فى المرحاض وسحق دمية تمثل الرضيع كانت قد وقعت فيه .

وتوقف الفزع الليلى بعد الجلسة الثانية . وأجريت مقابلات شخصية بعد توقف العلاج بتسعة شهور ، و ٢٢ شهرا ، و ٤ سنوات وخمس شهور فتبين أن هناك تغيرا ملحوظا فى التنافس بين الاخوة كانت قد لوحظت بدايته أثناء العلاج ، وأن هذا التغير كان من العلاقة التى تقوم على الغيرة والعدائية الى العلاقة التى تقوم على الحماية والود . وفى المدرسة أصبح الطفل حسن التوافق ، كثيرا ما يتبادل الزيارات المنزلية مع الأطفال ويبدى قدرا طيبا من المبادرة الاجتماعية . كذلك كان عمله المدرسى متفوقا على الدوام . كما لوحظ أن الخلفة negativism فى صورة العصيان والعناد والرفض قد تغيرت عند أول مقابلة شخصية للمتابعةالى اتجاه لطيف محبوب معقول استمر لديه عقب ذلك. لكن نوبات الفزع الليلية عادت لمدة خمسة أسابيع بعد انتهاء العلاج بثلاث سنوات بعد أن تغيرت مربية كانت تقوم على رعايته وبعد اصابته بالحصبة مع الهذاء والحمى الشديدة خلال الثلاثة أيام الأولى . وقد عاودت النوبات الطفل فى كل ليلة لمدة الأسبوعين الأولين ولكنها عادت فتناقصت بالتدريج فى الشدة وفى كثرة تكرارها (36,922)."

هناك طريقة أخرى منضبطة تعرف بطريقة سولومون للعلاج عن طريق اللعب الفعال النشط . وفيها ينحصر لعب الطفل فى مواقف يخلقها

المعالج له ويشجعه على الاهتمام بها بعبارات من قبيل « دعنا نتظاهر » أو « تعال بنا نؤلف لعبة » . ويفترض هنا أن المريض الذى يصف الدمية بأنها غاضبة أو حزينة أو سعيدة فى بعض الظروف يستجيب هو نفســه بنفس الاستجابة فى مواقف الحياة الفعلية . وطوال الجلسات يظل المعالج يسأل الطفل أسئلة عن مشاعره وانفعالاته . مثال ذلك أن الطفل اذا ذكر ان « الولد (الدمية) استشاط غضبا » سأله المعالج عما يغضبــه وعن تصرفه حين يغضب . ويقول سولومون ان الطفل يتوصل الى فهم لنفسه ولمشكلاته وأنواع الصراع عنــده من خلال جلسات العلاج . كما يبــدأ الطفل يفقد الخوف من مشاعر العــداوة والاثم عنده بعــد أن سمح له بالتعبير عنها فى مواقف متسامحة لا تنطوى على شىء من التهديد . كذلك تستخدم فى هذه الطريقة النصيحة المباشرة والمساعدة على حل المشكلات (من قبيل « لا ينبغى لك أن تستاء من هذا كثيرا ») ونتيجة لهذه العوامل كلها يفيد الطفل من العلاج .

ويقال أن هذه الطريقة الفنية يكون لها أفضل الأثر فى العلاج فى أربعة أنواع من المشاكل : الطفل العدوانى الأرعن ، والطفل الذى يشكو من القلق أو الفوبيا (الطفل الذى يكون فى أساسه فزعا شديد الخوف) ، والطفل الذى يعمد الى النكوص والارتداد (العودة الى السلوك الذى يميز الرضع من تبليل للفراش وامتصاص للابهام ، الخ) والطفل الفصامى أو الشبيه بالفصامى (الأطفال الانسحابيين الذين يكونون أكثر اهتماما بحياة الأوهام والخيالات منهم بحياة الواقع) . وسولومون لا يدعى أن هذه الطريقة الفنية أكثر نجاحا من سائر الطرق ، ولكنه يشعر أنها قد تحرز نتائج هامة فى فترة أقصر من الزمن (54)

قدمنا فيما سبق عددا قليلا من الأنواع الكثيرة للعب المستخدم فى علاج الأطفال . ونقول انه على الرغم من الفروق الواســعة بين هــذه المناهج ، الا أن أتباع كل طريقة يقررون انها تفيد وتنجح فى العلاج :

العلاج النفسى والتعلم :

ذكرنا من قبل أن جلسات العلاج بمثابة مواقف للتعلم يستطيع الطفل أن يكتسب فيها الجديد من الاتجاهات والمشاعر نحو نفسه ونحو الآخرين، والجديد من الاستجابات الظاهرة . والعلاقات بين المريض والمعالج عبارة عن مواقف اجتماعية تتضمن التفاعل الشخصى الذى قد يختلف عن كل أنواع التفاعل الاجتماعى الذى خبره الطفل فيما سبق . ولعلها أن تكون الاتصال الطويل الأول للطفل بشخص لا يقيده أو يضطره الى فعل شىء معين ، بشخص يسمح له بل يشجعه على أن يعبر عن نفسه تعبيرا تاما

تلقائيا . واستمرار العلاج معناه الخبرات المتكررة التى يلقى الطفل فيها العلاقات الاجتماعية المثيبة . وبذلك تصبح أنواع التفاعل الاجتماعى مرتبطة بالاشباع والطمأنينة لا بمشاعر التأذى والاضطراب . كما أن الطفل قد يكتسب اتجاهات جديدة نحو الآخرين ونحو العلاقات الاجتماعية اتجاهات قد يطرأ عليها التعميم بعد ذلك الى المواقف اليومية العادية . وبذلك نجد الطفل الذى كان فى الأصل خجولا ، انسحابيا وقد تحول الى طفل مقدام اجتماعى .

والعلاج أيضا قد يغير الأطفال الذين كانوا فى بادىء الأمر يعانون الكف وشدة الحساسية والخوف ، فقد يكون هؤلاء الأطفال عرفوا العقاب فى أسرهم نتيجة النشاط المستقل والتعبير عن الذات والكشف عن العداء أوحب الاستطلاع . ولذلك نجدهم وقد أصبحوا يكفون الاستجابات التى لا يوافق عليها آباؤهم .

لكن المعالج يكون على العكس من ذلك ، متسامحا متقبلا لكل أنواع السلوك ، فيجد الطفل — وربما لأول مرة فى حياته — أنه لا لزوم للخوف من التعبير عن مشاعره الخاصة . وهذا من شأنه أن يزيد من شعوره بالحرية والثقة بالذات وأن ينتقص كذلك من أنواع الخوف والكف الاجتماعية .

كذلك من الممكن استبعاد المخاوف وأنواع القلق الخاصة عن طريق العلاج النفسى وخصوصا عن طريق العلاج النفسى الذى يستخدم الأساليب التى يدعو اليها ليفى وسولومون . ففى جلسات العلاج يواجه الطفل عدة مرات متكررة بمواقف اللعب التى تشبه الظروف الفعلية التى تثير استجابات الخوف . لكنه مع ذلك يكون فى حضرة فرد يشعر معه بالأمن والطمأنينة ، والبيئة فيها الحماية وليس فيها عنصر من عناصر التهديد . وعلى الرغم من أن استجابات الخوف لا تواجه بالعقاب الا أن الاستجابات التى تكون أكثر ملاءمة من الخوف تعود على الطفل بالاثابة من جانب المعالج . وأثناء العلاج نجد الطفل وقد حاول أن يجرب الاستجابات الجديدة ثم نجد الاستجابات « الجيدة » التى هى أكثر نضجا وقد أخذ المعالج يدعمها تدعيما يترتب عليه أن يزداد ما لها من قوة العادة . وعلى ذلك نجد الاستجابات التى هى أكثر ملاءمة والتى اكتسبت حديثا وقد أصابها التعميم فانتشرت الى مواقف الحياة الفعلية الهامة .

ومن بين المختصين بالطب العقلى للأطفال واحد يمارس العلاج باللعب المنضبط يسمى مقابله اللعب « موقف اختبار » يقوم فيه الطفل « بتعلم ما أسهم به فى الموقف الكلى [أى مشكلاته] وكذلك يجد فيه نفسه آمنا

مطمئنا لأول مرة فى علاقة اجتمـاعية . ولذلك فهو يمكنه أن يبـدأ فى اكتساب الشجاعة التى تأتى من نقد المرء لنفسه ، وفى اكتساب الشعور بالحرية التى تنشأ عن التعبير عن الذات ، كما يمكن معاونته عندئذ على أن يمضى فى اتجاه الحياة الصحية السعيدة (12,286) .

العلاج النفسى مع الأبوين :

لا سبيل الى نجاح جهود المعالج الا ان كان الطفل يعيش فى جو أسرى من النوع الذى يعين على بقاء التغيرات السلوكية التى تحرزها الجلسات العلاجية . والمكاسب التى يحرزها العلاج لا يمكن أن تعمم الا اذا قام على تدعيمها أفراد آخرون تكون لهم أهميتهم فى حياة الطفل . والأبوان هما اللذان يزودان الطفل بمعظم ما يحصل عليه من ثواب أو عقاب . ولذلك فان الاستجابات التكيفية التى تثاب فى العـلاج النفسى اذا عوقبت فى البيت ترتب على ذلك زوالها . وعلى العكس من ذلك نجد أن الاستجابات غير التوافقية اذا ظلت تواجه بالاثابة من البيت ، لم تنقص شدتها مهما بذل المعالج من جهود فى التخفيف منها .

على ان كل معالجى الأطفال تقريبا يجمعون على أن التعاون الكامل من الوالدين لابد منه ان كان للطفل أن يفيد من العلاج . كما أن هناك حالات كثيرة ينصح فيها للوالدين كذلك أن يتلقوا بدورهم شيئا من العلاج . أثناء تلقى طفلهم للعلاج . وينبغى على المعالج ، أن استشير بخصوص المشكلات الانفعالية لطفل ما ، أن يوجه انتباهه :

« الى شخصيات الوالدين والى الأساليب التى يمكنه أن يحسن بها من شخصياتهما . فان كانت مشكلاتهم الانفعالية عميقة الجذور أو تمثل أنواعا وطيدة من العصاب أو الذهان فقد يصبح عندئذ من الضرورى أن يخصص المعالج من وقته وجهوده ما يعينهم به . ومع ذلك فقد يحدث أن يضل الآباء عن القيام بدورهم الصحيح بسبب الجهل أو المشكلات الانفعالية البسيطة التى كان يمكن اصلاحها بشىء من العلاج النفسى قصير الأمد على يد طبيب عام أو مختص بأمراض الأطفـال . كذلك يمكن فى بعض الأحيان ازالة العيوب الظاهرة فى الاتجاه الوالدى بعـدد قليل من المناقشات . كما ان الأم كثيرة المطالب التى تجعل من الروتين المنزلى نوعا من الطقوس قد يكون لديها من المرونة ما يجعلها تتقبل نصيحة الطبيب بأن تزيد من التساهل والتسامح . والأب الذى لا يقضى الا وقتا قليلا مع أطفاله والذى يشعر بأن دوره فى الأسرة بالنسبة لأطفاله غير هام قد يكون من الممكن حثه على زيادة نشاطه اذا حدثه الطبيب ببضـع كلمات احسن اختيارها (14,137) .

الابعاد من البيت :

قد يكون الوالدان فى بعض الأحيان غير متعاونين أو غير قادرين على التغير الى درجة أن تصبح تفاعلاتهم مع الطفل معاكســة بالفعل لجهود المعالج . عندئذ يجوز ابعاده عن أسرته ووضعه فى أسرة بديلة أو مؤسسة أن كان سوء التوافق عنده على درجة من الشدة تبرر ذلك . ومع ذلك فان :

« ابعاد الأطفال عن أسرهم ووضعهم فى مؤسسة يعد بصــفة عامة أسلوبا من الأساليب العنيفة فى العلاج ، أسلوبا ينبغى تجنبه اذا كان هناك من الأساليب الأخرى ما يعوض عنه . وفى مجتمعنا حيث التأكيد الشديد على وحدة الأسرة وحيث الوصمة الاجتماعية تنصب على أنواع المؤسسات التى نقيمها للأطفال ، نجد أن هذا الأسلوب من التعامل مع الأطفال قد تكون له آثاره السلبية التى تزيد عن آثاره فى المجتمعات الأخرى . لهذا نقول ان الايداع فى المؤسسات فى مجتمعنــا يخلق فى أكثر الحالات من المشاكل قدرا أكبر من المشكلات التى يحلها للطفل (52,401) .

على أنه لا وجود لمعايير محددة يمكن الاستهداء بها عند تقرير صلاحية الايداع فى المؤسسات أو الأسر البديلة . والذى لا شك فيه أنه لابد من اعتبار جميع العوامل المتصلة بحياة الطفل . ومع ذلك فان معظم معالجى الأطفال متفقون على أن هذا النوع من العلاج لا ينبغى أتباعه « ان كان هناك أمل كبير فى تغيير الاتجاهات الأسرية الهدامة » (51,168) .

وعند روتر « أن أهم القواعد هو الا نودع الطفل بمؤسسة الا كاجراء اخير أو بعد أن تنسد جميع سبل العلاج الأخرى . » ومن الممكن الاستثناء فى بعض الحالات » ان كانت المؤسسة متقدمة كثيرا من حيث برنامجهــا العلاجى أو حين يكون الايداع فى مؤسسة بمثابة اجراء علاجى مؤقت بدلا من أن يكون وسيلة لابعاد الطفل عن الطريق » (52,403) .

حالة بطرس ب

كانت الأمارات المبكرة على الاتكال على الأم وعلى مسايرة الراشدين والانصياع لهم ، وعلى شدة الخوف من البيئة واضحة بالفعل على بطرس عند سن الثانية . ولكنها عادت فازدادت قوة خلال فترة ما قبل المدرسة حتى اذا بلغ بطرس مرحلة الاستعداد لدخول المدرسة وجدناه ولدا ضعيفا جبانا شديد الحرص على أن يرضى المعلمة وشــديد الخوف من الالتحام والتفاعل الذى يكون بين سائر أولاد المدرسة . والآن نتعقب

عند بطرس تطور النمو فيما يتصل بالعمليات التى ناقشناها فى الفصلين السابقين .

التنميط الجنسى : قام كل من والدى بطرس بتنمية الجبن والحذر عنده وبتكوين الاهتمام عنده بأنواع النشاط الراكدة وتشجيعه على تجنب ما يكون بين أولاد ما قبل المدرسة من لعب خشن . ولم يزعجهما ما بدا عليه من سلبية وخوف ولم يحاولا معاقبة هذه الأنواع من السلوك . كان بطرس يبكى اذا انتزع أحد الأولاد لعبته فتشعر أمه بالأسف والأسى لذلك . وكان اذا رأى أن يستلقى أثناء انغماسه فى نشاط ما أظهرت أمه الموافقة وقالت « يا له من ولد حسن » . وكان خلال فترات بعد الظهر المشمسة يفضل البقاء بالمنزل لتصفح المجلات أو ليسمع الى الموسيقى ، كما كانت أمه تشجع فيه بصفة عامة تلك الاهتمامات الهادئة العقلية .

وهكذا لم يكن بطرس يكتسب اهتمامات الأولاد التقليدية . وانما كان يفضل الكتب على المصارعة ، والانسحاب على الانتقام ، ورفاق اللعب من البنات على الأولاد . وكانت هذه الاتجاهات تجد تقبلا من كل من أمه وأبيه ، كما كانت تزداد عنده قوة كلما تقدمت به السن .

وكانت سلبية بطرس مرتبطة الى حد ما بتقمصه لأبيه وتوحده معه . اذ كان أبوه نفسه هادئا معتزلا يتفق الدور المذكر الذى يقدمه لابنه مع السلوك الذى يشجعه عليه .

وكذلك كان بطرس يضطلع فى نفس الوقت كثيرا من خصائص أمه . كانت أمه تؤمن بالدقة والنظام والالتزام القهرى للروتين وبتجنب العدوان . ولذلك ترتب على رغبة بطرس فى ارضاء أمه وتقمصه الجزئى لها الى اصطناعه للكثير من اتجاهاتها وسلوكها ، بحيث إنه أصبح عند بلوغه سن الرابعة أكثر الأولاد الذين درسوا فى معهد فلس حظا من السلوك القهرى . كان يحرص دائما على أن يجمع لعبه ليضعها فى أماكنها بعد الفراغ منها ، ولم يكن يغفل عن غسل يديه كلما اتسختا ، كما كان يضطرب وينزعج اذا اختل أو تغير أحد النظم الروتينية العادية . من ذلك مثلا أن الرجل الذى كان موكلا بقص (النجيل) (العشب) وتسويته ترك آلة قص العشب يوما فى الحديقة تحت المطر ، وكانت هذه هى المرة الأولى التى لا تعاد فيها الآلة الى جراج الدار ، فما كان من بطرس الا أن اهتاج واضطرب وأخذ يبكى فى هستيرية الى أن أعيدت الآلة الى داخل الدار — أى الى النظام الروتينى الذى خبره وعرفه .

تطور نمو الأنا العليا : عند بلوغ الخامسة ، كان بطرس قد نمت عنده

ذات عليا صارمة مبكرة . كان يبكى بمرارة اذا عوقب ثم يجرى الى أمه لتقبله وتصفح عنه اذا خالف قاعدة ما . وكان يساير وينصاع لكل المطالب الرئيسية التى تفرض عليه . وكان يكفى لحمله على الطاعة أن تصيح فى حدة فى وجهه « بطرس — امتنع عن هذا » .

أنماط الثواب والعقاب عند الأم :

كانت أم بطرس على درجة نسبية من الثبات والاتساق عند اثابتها لابنها أو عقابها له . بمعنى أنها كانت تثيب الاتجاهات الاتكالية التى يبديها نحوها وتعاقب السلوك الاستقلالى . ومن الأمثلة على ذلك أنه كان عليه اذا أراد أن يمشى الى منزل صديقه الذى يلى منزله أن يطلب السماح له بذلك من أمه .

ولذلك لا عجب ان وجدنا بطرس شديد الاتكالية ، يلتمس المساعدة ويلحف فى طلبها ان وجد نفسه فى مواقف مشكلة مثل ركوب الدراجة أو النزول عنها أو ارتداء البيجاما . وكثيرا ما كان يتسلق كرسيا من كراسى غرفة الجلوس فى منزله ثم يجد صعوبة فى النزول فيظل يبكى ويطالب بمن يساعده فى التخلص من هذا الوضع القلق . وكان أقل الاعتداء بالضرب أو اللفظ يواجه بالعقاب المباشر ولذلك لم يكن بطرس يعبر الا نادرا عن العدوان تجاه والديه أو رفاقه فى اللعب . أما ان اعتدى عليه طفل آخر ، جعل يبكى أو يصرخ ولكنه لم يكن يدافع عن نفسه الا نادرا .

وخلال هذه السنوات كانت أم بطرس شديدة التقييد الى حد متطرف فهى تنتقى له رفاقه وتتخير أوجه نشاطه بعناية شديدة . وقد زاد هذا التقييد من خوف بطرس وجبنه الذى كان يبدو عليه عند سن الثانية . ثم بلغ سن الخامسة فكان يخاف من ركوب جهاز التزحلق ، يخشى العراك ، يخشى تسلق الأماكن المرتفعة ، يخاف ركوب الدراجة بسرعة زائدة ، خوفا من أن يؤذى نفسه . وكان قمىء الحركة قليل التوازن العضلى — الأمر الذى أدى الى نبذه من جانب الأولاد الذين يستمتعون بالنشاط الحركى الغليظ والذين كانوا يجدون بطرس « مخنثا » ثم ادى نبذ الأقران له الى أن يصبح أكثر خوفا من الانغماس فى التفاعل الاجتماعى مع الأولاد الآخرين .

كذلك كان كلام بطرس لا يزال متأخرا عند سن الخامسة وذلك لأسباب أهمها أن امه ظلت تثيب أنماط الكلام الطفلى عنده . كانت عنده لثغة وكانت كثير من تراكيبه من النوع الذى يشيع عند الرضع . وكانت

أمه لا تتجاهل هذه الأنواع من التعبير أو تثبطها بل كانت تشبهها حين تتكلم اليه بنفس الأسلوب الطفلى الذى يستعمله هو .

ولعل هذه التقارير الحرفية عن سلوكه فى دار حضانة فلس تصور تصويرا حيا سلوك بطرس عند سن الثالثة والنصف .

أشبه بالرضيع فى مظهره — عيون طفلية كبيرة وأهداب طويلة وفم صغير قان ، يظهر الحذر الشديد ويتراجع عن كل موقف يشتم فيه شيئا من الخطر . اذا تهدده أمر جعل يهز رأسه ويصفق بيديه ويتوسل فى نغمة فزعة « لا — لا — لا » . دوره مع الأقران دور راكد سلبى منكمش. يظل بمنأى عن دوامة نشاط الأطفال الآخرين ويبدو أشبه « بدودة خرجت من قوقعتها » (clam without a shell) لعبه يتميز بشىء كثير من دقة العانس أو prissiness . يقوم بترتيب المكعبات ترتيبات صغيرة منتظمة ويقضى وقتا طويلا فى ترتيب الرفوف ووضع الأشياء مكانها ووضع الأشياء الكبيرة فى أماكن صغيرة . وهو كثير القلق حول التفاصيل الصغيرة ويضطرب وينزعج اذا حدث شىء من التغيير للروتين . وهو كثير الصخب مع المدرس اذا تغير الروتين قليلا وكثيرا ما يتتبع المعلمة ويشاركها فى التنظيم والترتيب . فهو يحب أن يكون كل شىء كاملا . وهو بالنسبة للهيئة العاملة فى دار الحضانة شديد الانصياع والاتكالية . وهو يحب أن يساعد فى التنظيف ، يحب الاغتسال ، يحب القيلولة ، ويحب أن يخبر الآخرين بما يفعلوه فى أسلوب حاد . وأمارات التأثم تكون ظاهرة واضحة اذا قام بتوسيخ شىء أو اذا بلل نفسه أو ارتكب شيئا يعتبره هو مخالفة ، وتجده يصبح عندئذ شديد التوتر والخوف وكأنه يشعر بأنه قد أصبح « ولد وحش » .

ثم تصفه التقارير وصفا مشابها بعد ذلك بسنة عند سن الرابعة والنصف :

« منصاع ، طيب ، عطوف ، غير عدوانى ، علق عليه أحد المعلمين فى مدرسة الحضانة قائلا : بطرس لطيف ، ضعيف جبان . وهو دائما يبدى الخوف الشديد : الخوف من المجهول ، الخوف من الارتفاعات ، الخوف من أن يهاجمه الأطفال الآخرون ، الخوف من أن يصيبه الأذى والخوف من أن يفعل الشىء الخطأ . مثال ذلك أن بعض الأطفال فى مدرسة الحضانة طلب اليهم أن يصعدوا الى أعلى ليشهدوا تجارب علمية فى مكان آخر من المعهد . فما كان من بطرس الا أن أصبح شديد الخوف من هذه التجارب، ولما رأى بعضهم ينزل من الطابق الأعلى جعل يقول « لا ، لست أنا — لست أنا ، اليوم — غدا أذهب معك — لا اليوم » .

وعند سن الرابعة والنصف كان بطرس غير عدوانى ، كثير الاتكال ، يظهر قليلا من الاهتمــام فى السيطرة على المشكلات الجـديدة . وكان يتعرض لمصادر كثيرة من مصادر القلق . كان يقلق من فقد الحنان من الراشدين وهذا كان يدعوه الى أن ينصاع لمطالبهم . وكان خوفه من الأذى البدنى شديدا الى درجة غير عادية بحيث يؤدى به الى تجنب كثير من النشاط الذى تنغمس فيه جماعة الأقران ، وكان من عادته أن يظهر امارات التأثم الشديد عقب صدور الأفعال الشاذة والسلوك الشقى عنه. كما أن توقع توسيخه للبيت ، وعصيانه ، ورده على أمه ردأ فيه شيء من الخشونة كانت كلها تثير عنده القلق الى درجة جعلته يقوم بكف هذه الاستجابات تماما .

وسوف نرى فيما بعد أن الانصياع عند بطرس والسلبية والانسحابية والقسرية (compulsivity) ظلت عند سن العشرين بنفس الدرجة من القوة تقريبا التى كانت عليها عند سن الخامسة .

حالة جاك ل :

كان لجاك ، كما كان لبطرس ، ذات عليا شديدة الصرامة ، فكان يظهر الاهتمام بالطاعة وبفعل الشيء « كمـا ينبغى » ولكن الوالدين مع ذلك اختلفا فيما يعدانه « الشيء الصحيح الذى ينبغى » . أما بطرس فكان يرى أن السلبية والاتكالية وعدم العدوان هى الأساليب اللائقة للسلوك . وأما جاك فكانت النشاط والاستقلال والعدوان هى التى تلقى الاثابة على حين ينظر الى السلبية والاتكالية بوصفها أمورا « سيئة » .

وهذان الولدان يوضحان فى الواقع مبدأ سيكولوجيا هاما هو أنه قد يتعلم طفلان اثنان أنواعا من السلوك الظاهر مختلفة اختلافا شديدا (مثل الاســتقلال أو الاتكال) وذلك استجابة لنفس الدوافع الكامنة (مثل الرغبة فى ارضاء الأبوين وتقمص نموذج الوالدين) .

التنميط الجنسى :

اشتد فى هذه الفترة ميل والدى جاك الى دفعه فى اتجاه المناشط المذكرة التقليدية . كان أبوه يحضر اليه بانتظام لعب السيارات والآلات الميكانيكية ويشجعه على أن يلعب الكرة مع الأولاد الأكبر سنا . وكانت أمه تشجعه على أن ينغمس فى أنواع النشاط الحيوى ، اذ كانت ترى أن الأولاد لابد وأن ينشطوا وأن يخرجوا عن البيوت ، لا أن يدوروا كما كان الحال بالنسبة لبطرس ، فى داخل البيت وهم يستمعون الى الموسيقى ويتطلعون الى الصور الجميلة . وكانت أمه غير سعيدة لأن جاك كان

لا يزال ينام مع دمية عند سن الثانية والنصف وتنظر الى سلوكه هـذا على أنه علامة على الضعف والتخنث . ولما بلغ الرابعة من العمر ، عاد الى بيته عددا من المرات لأن أولادا أكبر منه أعتدوا عليه فى الشارع ؛ فعاقبه أبوه على هربه من الأولاد وأصدر اليه تعليماته بأن يرد اللكمات ان اعتدى عليه أحد مرة أخرى . ومنذ ذلك الحين لم يكد يحدث أن انسحب چاك فى وجه عدوان رفاقه أو أترابه . أى أن والدى بطرس كانا يعاقبان الطفل على رد اللكمات على حين كان والدا چاك يعاقبان الطفل ان هو فر من المعركة .

ولما أصبح فى الخامسة تقريبا ، مرض چاك ثم نما عنده خوف طفيف من الأولاد الآخرين عند تماثله للشفاء . عندئذ خشى أبوه وخاف من أن يتحول چاك الى طفل مخنث غير قادر على أن يواجه الأطفال الآخرين . ولذلك عمد الأب لفترة بعد ذلك الى أن يتلاكم ملاكمة الظل مع چاك من أجل أن يعيد بناء ثقته بنفسه وليتأكد من أنه لن يعود الى الخشية من الأقران .

ومن المهم أن ندرك أن چاك لم تكن له رغبة قوية فى أن يكون عدوانيا. ذلك أنه من غير اللازم بالنسبة لكثير من الأولاد ، وخصوصا هؤلاء الذين ينشأون فى بيوت تنبذهم وترفضهم ، أن يقوم الوالدان بتشجيعهم على العـدوان حتى نضمن أن الطفـل سينغمس فى « العراك » مع الأولاد الآخرين . وانما السلوك العدوانى خاصـية يتميز بهـا الأطفال الذين يشعرون بالتهديد والنبذ . بل ان السلوك العدوانى عند هذا النوع من الأطفال عبارة عن وسيلة للتعبير عن الانتقام من عالم الكبار .

كان چاك مقبلا من الأسرة ، فلم يكن يشعر بشىء كبير من الاحبـاط أو انعدام الأمن . ولذلك فانه لم يكن يشعر برغبـة قوية فى أن يؤذى الآخرين أو يجرحهم . ولكن الوالدين كانا يريان أن العدوانية سلوك لائق مناسب بالنسبة له ، ولذلك نجده يعمد الى أن يكتسب بالتدريج شيئا من البطولة العـدوانية مع أقرانه . لكن الدافع المنطوى تحت سلوكه العدوانى لم يكن سخطا على العالم وانما قلقا من ألا يتصرف تصرفا مسايرا لرغبات والديه .

التقمص : كان چاك شديد التقمص لوالده ، يساعده كثيرا فى محل عمله ، ويصطنع فى لعبه دور الأبطال الذكور المعتادين عند صغار الأولاد — مثل رجل البوليس وراعى البقر ، ورجل الحريق ، ولاعب كرة القدم. كذلك كان چاك يكتسب ميول والده الميكانيكية والرياضية ، على حين أن تقمصه لأمه كان ضعيفا على العكس مما كان عليه الأمر بالنسبة لبطرس .

الاتجاهات الوالدية نحو الاتكالية : عندما بلغ چاك الرابعة من عمره ، قام كل من والديه بالضغط عليه ليصبح أكثر استقلالية . جعلا يشجعانه على أن يستحم بنفسه وعلى أن يرتدى ملابسه بنفسه وعلى أن يذهب فى قضاء بعض الأمور لهم . وكانت أمه تتجاهله اذا جعل يبكى فى التماس المساعدة ، وبذلك تعاقبه عقابا غير مباشر على التماسه الاعتماد عليها .

وكان لابد لهذا التدريب المثابر على الاستقلالية من أن يثمر نتائجه التى لا مناص منها . ذلك أنه حين وصل الى الخامسة ، كان يقوم بالاستحمام بمفرده وبارتداء ملابسه بنفسه ، وبالتباهى بهذه الأنواع من السلوك التى يساعد بها نفسه . وكان يذهب فى قضاء بعض المصالح الى المنطقة المجاورة لبيته ، كما أنهم شجعوه على أن يمشى الى وسط المدينة وهى مسافة طويلة ، حتى يصل الى حلاق يقص له شعره . قارن بين هذه الدرجة من الاستقلال عند سن الخامسة بما كان عليه بطرس من تشبث وجبن وشدة خوف واتكالية .

وقد دونت عن چاك الملاحظات التالية حين وصل الى دار الحضانة فى سن الخامسة بمعهد فلس :

چاك رشيق مقتدر قوى وعنده من الوسائل والقدرات الشخصية ما يجعل منه زعيما محبوبا . وهو من ذلك النوع من الأولاد الذين تستغل صورهم للاعلان عن أطعمة الأطفال أو لتزين بها مجلات الأسرة ، فهو متين البنيان عريض الكتفين ضخم العظام ، قوى ومذكر فى قوامه وحركاته . وهو مليء بالحيوية والقوة ولديه كمية ضخمة من القوة العضلية . وهو يحب التأرجح العالى السريع ، واللعب المليء بالشدة والتوازن واستخدام العضلات . وهو يستخدم كل جسمه ليعبر عن نفسه فيقف وساقاه متباعدتان كثيرا وقد وضع يديه على فخذيه وكله احساس بالأهمية . وهو لا يكف نفسه عن الصراحة فيما يتصل بجسمه ، كما أنه خشن خشونة الأولاد فى كثير من الأصوات التى تصدر عنه .

وهو على الدوام مشغول فى شيء من الأشياء . وهو حين يكون خارج الجدران يركز على اللعب المنظم تنظيما عاليا بالرمل مع استخدام اللوريات والسيارات والطائرات وبناء الطرق والمطارات والجراجات . وله عصبة وثقى من الأولاد الآخرين ينغمس معهم دائما فى لعبة عسكر وحرامية . وهو يتفوق فى أشغال النجارة ويبدى تصرفا سليما فى تشييد مختلف الأشياء . وهو قائد معترف به يقوم بتنظيم بعض جلسات اللعب الجمعى الممتازة . وهو لا يستبد بالأطفال الآخرين ولكن له أسلوبا فى ربط الجماعة بعضها الى بعض عند قيامها بعمل فيه متعة وتسلية . وچاك محبوب

مفضل بصفة عامة من قبل جميع الراشدين فى مدرسة الحضانة . وهو قادر بصفة عامة على أن يتقبل الناس والأشياء كما هم وعلى أن يتفاعل بحرية وعلى أن يحتفظ بذاتيته من غير أن يضطر الى الاعتداء » .

وهكذا نجد أن صورة چاك عند سن الخامسة متناقضة تناقضا واضحا مع الصورة التى رسمت لبطرس . أما چاك فهو مستقل فخور باستقلاله ، على حين أن بطرس اتكالى . وچاك يتعامل بنشاط مع المواقف المشكلة الجديدة ، وأما بطرس فجبان انسحابى . وچان تواق ميال الى أوجه النشاط المذكرة التقليدية من ألعاب ميكانيكية ورياضية، على حين أن بطرس يحب القراءة والاستماع الى الموسيقى . وچاك يشجعه والداه على الاستقلال والعدوان وأوجه النشاط المذكرة ، بينما تشجع أسرة بطرس طفلها على الاتكالية والسلبية والسلوك غير المذكر .

ومع ذلك فقد كانت بعض أوجه الشبه الأساسية بين الولدين . فكلاهما يأتى من أسر محبة متقبلة وكلاهما صاحب ذات عليا أميل الى الصرامة . وكل من الولدين ينصاع لمطالب الراشدين ويحرص على أن يقوم بالشىء الصحيح ، بسبب ما عندهما من قلق من فقدان رعاية الراشدين وحنانهم . كذلك نجد جذور التفاوت بين الوالدين من حيث نوع الصراع الذى يحتمل مواجهته فى المسقبل . أما چاك فكان يقلق من عدم قيامه بالدور المذكر كما حدده له أبواه ، وقلقه هذا مصدر من مصادر الصراع فى المستقبل . وأما بطرس فان المصدر الرئيسى للقلق فى المستقبل عنده هو احساسه بقلة كفاءته وخوفه من أن يصيبه الأذى أو من أن تقوم البيئة بالاعتداء عليه .

مراجع وقراءات اضافية .

REFERENCES AND ADDITIONAL READINGS

1. Allen, F. **Psychotherapy with children.** New York : Norton, 1942.
2. Andrus, R., & Horowitz, E. L. The effect of nursery school training : insecurity feeling. **Child Develpm.,** 1938, 9, 169-174.
3. Axline, V. M. **Play therapy.** Boston : Houghton Mifflin, 1947.
4. Baldwin, A. L. Socialization and the parent-child relationship. **Child Develpm.,** 1948, 19, 127-136.
5. Baldwin, A. L. The effect of home environment on nursery school behavior. **Child Develpm.,** 1949, 20, 49-62.

6. Barker, R. G., Dembo, T., & Lewin, K. Frustration and regression : an experiment with young children. **Univer. Iowa Stud. Child Welf.,** 1941, 18, No. 1, 1-314.

7. Barker, R. G., Dembo, T., & Lewin, K. Frustration and regression. In R. G. Barker, J. S. Kounin, & H. F. Wright (Eds.), **Child behavior and development.** New York : McGraw-Hill, 1943, 441-458.

8. Block, J., & Martin, B. Predicting the behavior of children under frustration. **J. abnorm. soc.** Psychol., 1955, 51, 281-285.

9. Cameron, N. **The psychology of behavior disorders.** Boston : Houghton Mifflin, 1947.

10. Challman, R. C. Factors influencing friendships among preschool children. **Child Develpm.,** 1932, 3, 146-158.

11. Chittenden, G. E. An experimental study in measuring and modifying assertive behavior in young children. **Monogr. soc. Res. Child Develpm.,** 1942, 7, No. 1.

12. Conn, J. H. The play interview as an investigative and therapeutic procedure. **Nerv. Child,** 1948, 7, 257-286.

13. Dollard, J., & Miller, N. E. **Personality and psychotherapy.** New York : McGraw-Hill, 1950.

14. English, O. S., & Finch, S. M. **Introduction to psychiatry.** New York : Norton, 1954.

15. Freud, A. Introduction to the technique of child analysis. **Nerv. ment. dis. Monogr.,** 1928, No. 48.

16. Freud, A., & Dann, S. An experiment in group up-bringing. In R. Eisler, et al. (Eds.), **The psychoanalytic study of the child.** Vol. 6. New York : Int. Univer. Press, 1941, 127-163.

17. Goodman, M. E. **Race awareness in young children.** Cambridge : Addison-Wesley, 1952.

18. Green, E. H. Friendships and quarrels among preschool children. **Child Develpm.,** 1933, 4, 237-262.

19. Green, E. H. Group play and quarreling among preschool children. **Child Develpm.,** 1933, 4, 302-307.

20. Greenberg, P. J. Competition in children : an experimental study. **Amer. J. Psychol.,** 1932, 44, 221-249.

21. Hagman, R. R. A study of fears of children of preschool age. **J. exp. Educ.,** 1932, 1, 110-130.

22. Hattwick, B. W. The influence of nursery school attendance upon the behavior and personality of the preschool child. **J. exp. Educ.,** 1936, 5, 180-190.

23. Honigmann, J. J. **Culture and personality.** New York : Harper, 1954.
24. Jack, L. M. An experimental study of ascendent behavior in preschool children. In L. M. Jack, E. M. Maxwell, I. G. Mengert, et al. (Eds.), **Behavior of the preschool child. Univer. Iowa Stud. Child Welf.,** 1934, No. 9, 3, 7-65.
25. Jersild, A. T. **Child psychology.** (4th ed.) New York : Prentice-Hall, 1954.
26. Jersild, A. T., & Holmes, F. B. Children's fears. **Child Develpm., Monogr.,** 1935, No. 20.
27. Jersild, A. T., & Holmes, F. B. Methods of overcoming children's fears. **J. Psychol.,** 1935-36, 1, 75-104.
28. Jersild, A. T., & Holmes, F. B. Some factors in the development in children's fears. **J. exp. Educ.,** 1935, 4, 133-141.
29. Jersild, A. T. & Markey, F. V. Conflicts between preschool children. **Child Develpm. Monogr.,** 1935, No. 21.
30. Jersild, A. T. & Fite, M. D. The influence of nursery school experience on children's social adjustments. **Child Develpm. Monogr.,** 1939, No. 25.
31. Joel, W. The influence of nursery school education upon behavior maturity. **J. exp. Educ.,** 1939, 8, 164-165.
32. Kawin, E., & Hoefer, C. **A comparative study of a nursery school versus a non-nursery school group.** Chicago : Univer. Chicago press, 1931.
33. Keister, M. E., & Updegraff, R. A study of children's reactions to failure and an experimental attempt to modify them. **Child. Develpm.,** 1937, 8. 241-248.
34. Keister, M. E. The behavior of young children in failure : an experimental attempt to discover and to modify undesirable responses of preschool children to failure. **Univer. Iowa Stud. Child Welf.,** 1938, 14, 27-82.
35. Leuba, C. An experimental study of rivalry in young children. **J. comp. Psychol.,** 1933, 16, 367-378.
36. Levy, D. M. Release therapy. **Amer. J. Orthopsychiat.,** 1939, 9, 913-936.
37. McCandless, B. R., & Marshall, H. R. Sex differences in social acceptance and participation of preschool children. **Child Develpm.,** 1957, 28, 421-425.
38. Macfarlane, J. W. The relationships of environmental pressures to the development of a child's personality and habit patterns. **J. Pediat.,** 1939, 15, 142-154.

39. Macfarlane, J. W. Study of personality development. In R. G. Barker, J. S. Kounin, & H. F. Wright, **Child behavior and development,** Chapter XVIII. New York : McGraw-Hill, 1943.

40. Macfarlane, J. W., Allen, L., & Honzik, M. P. A developmental study of the behavior problems of normal children between twenty-one months and fourteen years. **Univ. of Calif. Publications in Child Develpm.,** 1954, No. 2.

41. Marshall, H. R., & McCandless, B. R. Relationships between dependence on adults and social acceptance by peers. **Child Develpm.,** 1957, 28, 413-419.

42. Marshall, H. R., & McCandless, B. R. A study in prediction of social behavior of preschool children. **Child Develpm.,** 1957, 28, 149-159.

43. Maudry, M., & Nekula, M. Social relations between children of the same age during the first two years of life. **J. genet. Psychol.,** 1939, 54, 193-215.

44. McKee, J. P., & Leader, F. B. The relationship of socio-economic status to the competitive behavior of school children. **Child Develpm.,** 1955, 25, 135-142.

45. Mummery, D. V. An analytical study of ascendent behavior of preschool children. **Child Develpm.,** 1947, 18, 40-81.

46. Murphy, L. B. **Social behavior and child personality; an exploratory study of some roots of sympathy.** New York : Columbia Univer. Press, 1937.

47. Muste, M. J., & Sharpe, D. F. Some influentiai factors in the determination of aggressive behavior in preschool children. **Child Develpm.,** 1947, 18, 11-28.

48. Newell, H. W. Play therapy in child psychiatry. **Amer. J. Orthopsychiat.,** 1941, 11, 245-251.

49. Page, M. L. The modification of ascendant behavior in preschool children. **Univer. Iowa Stud. Child Welf.,** 1936, 12, No. 3.

50. Parten, M. B. Social participation among preschool children. **J. abnorm. soc. Psychol.,** 1932, 27, 243-269.

51. Rogers, C. R. **The clinical treatment of the problem child.** Boston : Houghton Mifflin, 1939.

52. Rotter, J. B. **Social learning and clinical psychology.** New York : Prentice-Hall, 1954.

53. Sewall, M. Two studies in sibling rivalry. I. Some causes of jealousy in young children. **Smith Coll. Stud. Soc. Wk.** 1930, 1, 6-22.
54. Solomon, J. C. Play technique as a differential therapeutic medium. **Nerv. Child,** 1948, 7, 296-300.
55. Stevenson, H. W., & Stewart, E. C. A developmental study of racial awareness in young children. **Child Develpm.,** 1958, 29, 399-409.
56. Stevenson, H. W., & Stevenson, N. G. Social interaction in an inter-racial nursery school. **Genet. Psychol. Monogr.,** 1960, 61, 37-75.
57. Thompson, G. G. The social and emotional development of preschool children under two types of educational programs. **Psychol. Monogr.,** 1944, 56, No. 5.
58. Vollmer, H. Jealousy in children. **Amer. J. Orthopsychiat.,** 1946, 16, 660-671.
59. Walsh, M. E. The relation of nursery school training to the development of certain personality traits. **Child Develpm.,** 1931, 2, 72-73.
60. Wright, M. E. Constrictiveness of play as affected by group organization and frustration. **Character and Personality,** 1942, 11, 40-49.
61. Wright, M. E. The influence of frustration upon social relations of young children. **Character and Personality,** 1943, 12, 111-122.
62. Yarrow, L. J. The effect of antecedent frustration on projective play. **Psychol. Monogr.,** 1948, 62, No. 6.

الفصل الحادي عشر

النمو خلال سنوات الطفولة المتوسطة

١ – اتساع البيئة الاجتماعية

تتسع البيئة الاجتماعية للطفل وتمتد خلال سنى الطفولة المتوسطة، وذلك من وقت التحاقه بالمدرسة الى قبيل المراهقة . ومن بين عمليات النمو الأساسية فى هذه الفترة ، بلورة توحد الطفل مع دوره الجنسى ، وتعلمه التفاعل مع أترابه وتنمية المهارات الاكاديمية المختلفة ، وتقوية الأنا الأعلى . وهذه الأنواع من النمو النفسى تنذر بالمشكلات التى على المراهق والراشد أن يواجهها . وعلى ذلك ، فان طرق معالجة الطفل لأعمال الطفولة المتوسطة سوف تؤثر تأثيرا له دلالته ومغزاه فى سلوكه اللاحق .

وخلال هذه الفترة ، تبدأ المدرسة فى أداء وظيفتها كمؤسسة هامة وأساسية تسهم فى التطبيع الاجتماعى ، وهى تكمل تعاليم الأسرة ، وتتيح فرصا متزايدة للتفاعل مع الأتراب ، وبالتالى فان نمو الشخصية يتأثر تأثرا قويا وعميقا بجماعة الأتراب .

وتتطلب البيئة المتسعة الممتدة التى يتعرض لها الطفل فى سن السادسة أو السابعة أنواعا جديدة من التوافق – فهى تتطلب توافقه مع المدرسة ذاتها ، ومع جماعات الأتراب فيها وفى البيئة المحلية ، ومع طبقته الاجتماعية وتتوقف استجابات الطفل فى المواقف الجديدة الى درجة كبيرة على نوع الشخصية التى نماها نتيجة لتعلمه الماضى فى البيت ، وفى البيئة المحلية وفى مدرسة الحضانة . وكما أبرز ميرفى (Murphy) « أن الخبرات الجديدة لهذا المستوى العمرى تعنى أشياء متباينة جدا بالنسبة للأنواع المختلفة من الأطفال » . (98. 678)

وتعتبر المرحلة من سن السادسة الى الثانية عشرة مرحلة شاملة وثمة فروق هامة بين النصف الأول منها (من سن ٥ – ٩) والنصف الثانى (من سن ٩ – ١٢) وينبغى من الناحية المثالية أن نناقش هاتين الفترتين كلا على حدة . غير أن هناك على أية حال أسبابا عدة تجعل هذا الأمر عسير المنال . وأول هذه الأسباب أن النظريات المتوافرة عن هذه الفترة من النمو لم تبلغ من الشمول والعمق ما بلغته تلك التى تناولت السنوات الخمس الأولى من الحياة . وفضلا عن ذلك فان البحوث التجريبية الشاملة التى أجريت على الأطفال فى هذا السن أقل بكثير

مما أجرى على من يصغرونهم ، وربما كان ذلك بسبب مقاومة الأطفال فى سن الثامنة للدراسة وتملصهم منها بحيث ازدادت صعوبة دراستهم عن الأطفال فى سن قبل المدرسة . وبناء على ذلك سوف نعالج هذه المرحلة ككل دون التمييز بين الفترة المبكرة منها والمتأخرة تمييزا شاملا .

ولقد أطلق أصحاب التحليل النفسى على السنوات المتأخرة من الطفولة فترة الكمون لاعتقادهم ان الدوافع الجنسية القوية وحب الاستطلاع الجنسى الذى كان موجودا فى سن الخامسة يتعرض للكبت والكمون حتى تنشطه وتستثيره الأحداث والوقائع عند المراهقة . ولقد رأى بعض المحللين النفسيين أن الكمون مرحلة لا مفر منها من مراحل النمو السوى . غير أن آخرين وخاصة الفرويديون الجدد ، يشعرون أن ظهور مرحلة الكمون مرهون الى حد كبير بالعوامل الثقافية . ونحن نتفق فى تفكيرنا مع هذه النظرة الأخيرة ، لوجود ثقافات كثيرة ينغمس أطفالها فى هذه المرحلة فى قدر كبير من النشاط الجنسى . والواقع ، أن السلوك الجنسى الغيرى الظاهر يتزايد تزايدا مستمرا خلال الطفولة حيث لا تفرض قيود ثقافية عليه كما نجد بين الماركيزيين والتروبرياندين والبوكابوكيين والباجيين
Marquesans, Trobrianders, Pukapukans and Baiga

وترجع الندرة النسبية لمثل هذا السلوك فى الثقافة الامريكية أولا الى الضغط الاجتماعى المتزايد الذى يتعرض له الأطفال لكى يتصرفوا بما يتفق مع قواعد السلوك المقبولة اجتماعيا ، والتى تمنع التعبير الجنسى عندهم . ويمر الأطفال ، فى بعض الحالات خلال ما يبدو على أنه مرحلة كمون ببساطة لأن السلوك الجنسى قد تعرض لعقاب شديد فى الماضى وخاصة فى الفترة السابقة على الالتحاق بالمدرسة (120) وفضلا عن ذلك ، فان ظهور ميول اجتماعية ونشاطات جديدة للأطفال فى هذا السن بل وميلهم الى تفضيل أصدقاء من جنسهم قد يبدو فى الظاهر دالا على فقدان الاهتمام الجنسى .

والواقع ان الأطفال قبيل المراهقة ، حتى فى الثقافة الامريكية ، يظهرون ميولا جنسية قوية وحب استطلاع فى هذه الناحية ، ولو ان ذلك لا يحدث بالوضوح والنشاط الذى نجده عند أطفال القبائل التى ذكرناها من قبل (59) . وتدل الملاحظة المنظمة للأولاد والبنات فى الأعمار المحصورة من الخامسة الى السادسة عشرة على أن الشعور بالجنس يتزايد تزايدا حادا بين التاسعة والحادية عشرة (23) ويقرر كنزى أن الاستمناء واللعب الجنسى شائع تماما خلال هذه الفترة من الطفولة (76) .

لقد انتهت المراجعــة الشــاملة للأدلة والشواهد المتصلة بالكمون الجنسي فى الثقافة الامريكية الى نتيجة هى أن عدم التأكيد النسبي على الجنسية الذى يشير اليه بعض المحللين يمكن وصفه بدقة أكبر على أنه تأكيد للسلوك غير الجنسي بدرجة أكبر بدلا من اعتباره تناقصا فىالاهتمام الجنسى الكامن (10, 134).

ان توحــد الطفل مع الدور الجنسى الذى بدأ فى ســن الرابعــة والخامسة يستمر فى النمو خلال الطفولة المتوسطة وبالاضافة الى ذلك ، فان دوافع معينة وردود أفعال دفاعية تقوى عند الطفل فى هذا الوقت مما سوف يحــدد من سلوكه فى المســتقبل بدرجة كبيرة . فالســلوك العدوانى والاعتماد على الآخرين والتفوق أو الاتقان ينمو ليقترب من الصورة الراشدة خلال هذه الفترة ، بل ان ردود الأفعال الدفاعية ازاء القلق والصراع المرتبط بهذه الدوافع ونحو الضغوط الناتجة عن الالتحاق بالمدرسة تصبح أكثر رسوخا عند الطفل .

وتظهر جماعتان اجتماعيتان جديدتان فى هذا الوقت تؤثران فى دوافع الطفل واتجاهاته النفسية وهما الأتراب والمدرسون وهذا الظهور يشكل تغيرا بيئيا أساسيا . ولقد كان الطفــل يعتمد فى الأساس على والديه ليحصل منهما على التقبل والثناء . ولقد اعتبرهما الطفل ومايزال يعتبرهما مصدرا لتحديد أنواع السلوك الخيرة وأنواع السلوك الشريرة ومصدرا للتعرف على المعتقدات التى ينبغى عليه أن يتمسك بها وتلك التى ينبغى عليه أن ينبذها .

وخلال سنوات المدرسة الابتدائية يتفاعل الطفل مع جماعات جديدة من الناس يرحب ترحيبا نشطا بتقبلهم اياه . وتتحول مصــادر قلقــه ودوافعه التى ترتبط بوالديه (أى قلقه المتصل بالنبذ والهجر ، ورغبته فى التقبل) الى علاقاته مع زملائه ومدرسيه . فاذا كانت قيم جماعة الأتراب ودوافعهم مماثلة وشبيهة لما لدى الأبوين ، فان اتجاهات الطفل الحاضرة وسلوكه تلقى الاثابة وتقوى نتيجة لذلك . غير أنه ، اذا وجد بعض التناقض بين قيم الوالدين وقيم الأصدقاء ، فانه يتعرض لصراع نفسى ، وقد يبدأ فى استصواب الاستجابات التى يشجعها الأتراب .

ومنذ بداية السنوات المبكرة فى المدرسة ، يجد معظم الأطفــال أن كفايتهم الذهنية تتعرض لضغوط لم يشعروا بها ولم يخبروها من قبل. بل ان الالتحاق بالمدرسة ، يمثل بالنسبة لكثير منهم بداية تأكيد الأهمية المهارات العقلية ــ كالقراءة والهجاء والمحادثة بفاعلية وكفاية ــ وللقدرةعلى البدء فى الأعمال التى تتطلب مثابرة واستعدادا خاصا وعلى اتمامها .

ويتم اشباع حاجات الطفل للشعور بالكفاية والصلاحية الى درجة كبيرة عن طريق توحده مع والديه . لقد شعر بأنه كفء لأنه توحد مع والديه — مع أسرة قوية وفعالة .

ويقابل هذا أن الطفل فى السادسة أو السابعة من عمره يجبر على البدء فى تقويم نفسه على أساس مهاراته وخصائصه ، بدلا من تقويمها على أساس تلك السمات الوالدية التى يتخذها لنفسه ويعتبرها ملكا له ولا تحفز المدرسة وحدها الطفل على تنمية المهارات الخاصة بل يشاركها فى ذلك جماعة الأتراب . ويجد الوالدان دائما شيئا خيرا فى طفلهم . ويشعر الطفل أن والديه يتقبلانه ليس بسبب ما يستطيع القيام به من أعمال بل لأنه طفلهما وهما يحبانه . ويتوقف تقبل أترابه له من ناحية اخرى على ما يستطيع القيام به أولا أى على مواهبه وقدراته ومهاراته ، ينبغى عليه أن يكتسب التقبل بالطريق الصعب وبالجهد فالطفل الذى لا يمتلك أى مهارات أو خصائص مرغوب فيها يلقى النبذ من اترابه عادة بسرعة وعلى نحو مباشر . وتساعد استجابات جماعة الأتراب الطفل على أن يعرف نفسه وتترك فى مفهومه لذاته أثرا أساسيا . وقد يشعر الطفل شعورا حادا بالنبذ وعدم التقبل من قبل الأتراب ويمكن أن يكون لهذه الخبرة تأثير بعيد على تقويمه لنفسه خلال مرحلتى المراهقة والرشد .

ويواجه الطفل فى المرحلة العمرية المدرسية صراعات هامة ومصادر للقلق . ومن أكثر هذه الصراعات شيوعا ويحتمل أن يكون أكثرها أهمية ما يأتى :

١ — احتمالات النبذ من قبل الآباء والأتراب .
٢ — التعبير المباشر والصريح عن العدوان والتمرد نحو الآباء والمدرسين والأتراب .
٣ — الاخفاق فى العيش بما يتناسب مع المفهوم النمطى لدور الفرد كذكر أو انثى .
٤ — ونقص فى المهارات أو فى الكفاية الشخصية .

وكما بينا من قبل ، عندما يصبح الطفل أو الراشد قلقا ، تصدر عنه عمليات دفاعية أوتوماتيكية معينة من وراء مستوى شعوره ووعيه وتجد طريقها الى مجال التنفيذ . وهذه العملية شبيهة بالترموستات الذى يدق عندما تنخفض حرارة المنزل دون مستوى معين . وكما رأينا من قبل ، قد تتخذ هذه العمليات الأوتوماتيكية اشكالا مختلفة ، ولكنها جميعا صممت لانقاص مستوى قلق الفرد وخفضه .

وهناك سلوكان دفاعيان هامان يظهران خلال هذه الفترة لمواجهة

المواقف المثيرة للقلق ، هما الانسحاب أو الانتقام فعند مواجهة عقبة أو ضغط أو تهديد يستطيع الطفل اما أن ينسحب من الموقف المثير للقلق ، أو ينكره ، أو يتجنب معالجة الموقف غير السار على نحو ما .

وهناك استجابة بديلة وهي أن يهاجم مصدر القلق وأن يحاول غزوه ، فمثلا ، يشعر معظم الأطفال الذين يدخلون جماعة جديدة للعب لأول مرة بالقلق والتوتر بسبب احتمال تعرضهم للنبذ من الأطفال الآخرين . وقد يستجيب الطفل لهذا الشعور غير المريح بأن ينسحب ويبقى على الهامش . وهذا السلوك الدفاعي يمكن الطفل من تجنب الموقف المخيف وامكانية التعرض للنبذ . وثمة استجابة مختلفة تماما وهي التقدم نحو اطفال آخرين ومحاولة الاشتراك في اللعبة بالرغم من عدم التأكد من تقبل أترابه له .

وتجنب الطفل لزملائه في اللعب يماثل استجابته للعمل المدرسي الصعب فقد يجد أن المسألة التي كلف بحلها صعبة جدا ، فيتركها جانبا ويخرج للعب ، وقد يؤدي هذا الى التعرض لنقد الأبوين وعقابهم ، الذي يبدو أقل ايلاما من القلق الذي قد يشعر به اذا حاول القيام بالعمل ثم أخفق . بينما قد يقرر طفل آخر لديه نفس الرغبة الملحة لترك العمل ، أن يلتزم به حتى ينتهي منه . ولا ترجع كل مقاومة للواجب المدرسي الى توقع الفشل فيه ، بل قد ترجع الى الخوف من الفشل وهو محدد هام من محددات هذه الاستجابة .

ان نمو الميل الى الهرب أو المهاجمة شبيه بكرة الثلج على جانب الجبل . كل مرة يجري فيها الطفل من موقف مثير للقلق ، يجد أنه من الأيسر له أن يفعل ذلك في المرة التالية حتى تنشأ مشكلة أو يتعرض لضغط . وينمي الطفل في سن السابعة أو الثامنة استجابات دفاعية مفضلة ازاء الضغوط . وتبين تواريخ الأطفال الذين درسوا في معهد فلز للبحوث Fels Research Institute أن البنات اللائي انسحبن من الأحداث المثيرة للقلق خلال تلك السنوات يملن الى الالتجاء لنفس النمط السلوكي في الجامعة بل وفيما بعد في حياتهن كراشدات . واذا هاجمن مصادر القلق والصعوبات في سن العاشرة ، فان من المحتمل أن يحتفظن بهذه العادة عندما تواجههن أزمات سن الرشد (73) .

وسوف نتعرض لآثار التفاعلات الأسرية وتفاعلات الاتراب على شخصية الطفل من ناحية ، وتأثير المدرسة عليها من ناحية أخرى في فصلين منفصلين ، ومن المهم عند قراءتهما أن ندرك أن هذه العوامل الاجتماعية المختلفة تعالج منفصلة لسهولة عرضها فقط . لأنها متصلة

بالنسبة للطفل بل وهى جوانب من البيئة يتفاعل بعضها مع بعض . فمثلا تؤثر جماعة الأتراب والمعلمة فى الطفل فى نفس الوقت الذى يتعرض للأسرة ومكان العبادة ، وضغوط البيئة المحلية . ومعنى هذا ، أن من الصعب فى حالات كثيرة أن تفصل مقدمات معينة عن السياق الكامل للمؤثرات (اللهم الا لأغراض المناقشة) ، وأن نقوم اسهاماتها النسبية فى التنمية الشاملة لشخصية الطفل (136) .

عوامل النمو الجسمى خلال الطفولة المتوسطة

الاتجاهات العامة فى النمو الجسمى :

عند سن السادسة يبدأ النمو الجسمى الذى كان يتقدم بخطوات سريعة فى التباطؤ . ويبلغ طول الطفل الامريكى المتوسط ٤٦ بوصة كما يصل وزنه الى حوالى ٤٨ رطلا (136) . ويتزايدطوله خلالسنوات الطفولة المتأخرة بمعدل من ٥ الى ٦ فى المائة فى السنة ، كما يتزايد وزنه بمعدل يفوق قليلا ١٠ ٪ فى السنة وما ان يبلغ الطفل الثانية عشرة من عمره الا ويكون قد بلغ طوله ما يقرب من ٦٠ بوصة ، كما ينحصر وزنه بين ٩٥ ، ١٠٠ رطل .

وحتى سن العاشرة يكون الأولاد فى المتوسط أطول قليلا من البنات غير أنه منذ تلك اللحظة وحتى سن الخامسة عشر ، يكون البنات فى المتوسط أطول قليلا من الأولاد — كما يستطيع أن يشهد بذلك أى معلم للرقص بالمدرسة (138) . وهذا النمط يشبه بما يحدث فى الوزن . فحتى سن الحادية عشرة من العمر يكون الأولاد أثقل قليلا من البنات ، غير أنه بعد ذلك السن تزن البنات أكثر من البنين (138) .

والنسب الجسمية للطفل تشبه الى حد كبير ما يوجد عند الرشد . وتنتج التغيرات الطفيفة التى تحدث فى بناء جسم الطفل فى تلك الفترة الى حد كبير من استطالة أطرافه (136) .

وتحدث تغيرات أخرى ايضا . فبسبب ترسبات الأملاح المعدنية المختلفة ، وخاصة فوسفات الكالسيوم ، نجد أن عظام الأطفال فى سن الثانية عشرة أقوى ولكنها أسهل فى الكسر من عظام طفل السادسة . ويفقد الطفل المتوسط فى سن السادسة أول أسنانه ، ولكنه ما ان يبلغ الثانيةعشرة ، حتى تكون قد نمت معظمأسنانه الثابتة(18) . ويتزايدضغط الدم ، ويتناقص معدل النبض بتقدم العمر من السادسة الى الثانية عشرة(18) . بل ويحتاج الطفل الى طعام أكثر ويأكل كمية أكبر . ويصاحب

هذا تزايد النسيج العضلى بما يتناسب معه ، وتنمو قوة الطفل . وماتزال الملاحظة التى سقناها من قبل صادقة ، اى أن هناك فروقا بين الجنسين فى نسبة الدهن الى النسيج العضلى ، اذ نجد لدى الأولاد كتلة عضلية أكبر مما نجد عند البنات، كما نجد لديهن نسبة من الدهن الجسمى أكبر من الأولاد ، ويبلغ الأولاد من القوة فى سن ١١ ضعف ما كانوا عليه فى سن السادسة ويقوم هذا الحكم على عدد من المقاييس الجسمية (69) . وتتزايد قوة البنات بسرعة خلال هذه الفترة ، على الرغم من بقائهن اضعف من الأولاد فى جميع الأعمار .

ويصبح الطفل أيضا افضل تكاملا وتناسقا ، وعلى هذا يصبح اقدر على القيام بأعمال حركية ويدوية معقدة . ويتفوق الأولاد على وجه العموم على البنات فى سرعة الاستجابة (48) . وفى تناسق الحركات الجسمية الكبيرة gross bodily movements (66) .

وعلى الرغم من أن الجوانب المختلفة للنمو (معدل النمو فى الأسنان والطول ، والوزن ، وقوة العظام) ترتبط على وجه العموم كل ناحية بالأخرى ، فان جميع الأطفال لا ينمون بنفس الطريقة أو بنفس المعدلات فبعضهم ينمو بدرجة أكبر نسبيا فى الطول والبعض الآخر فى الوزن مما يؤدى الى تنوع فى الأنماط الجسمية العامة مثل (طويل ونحيف) أو (قصير ممتلىء) .

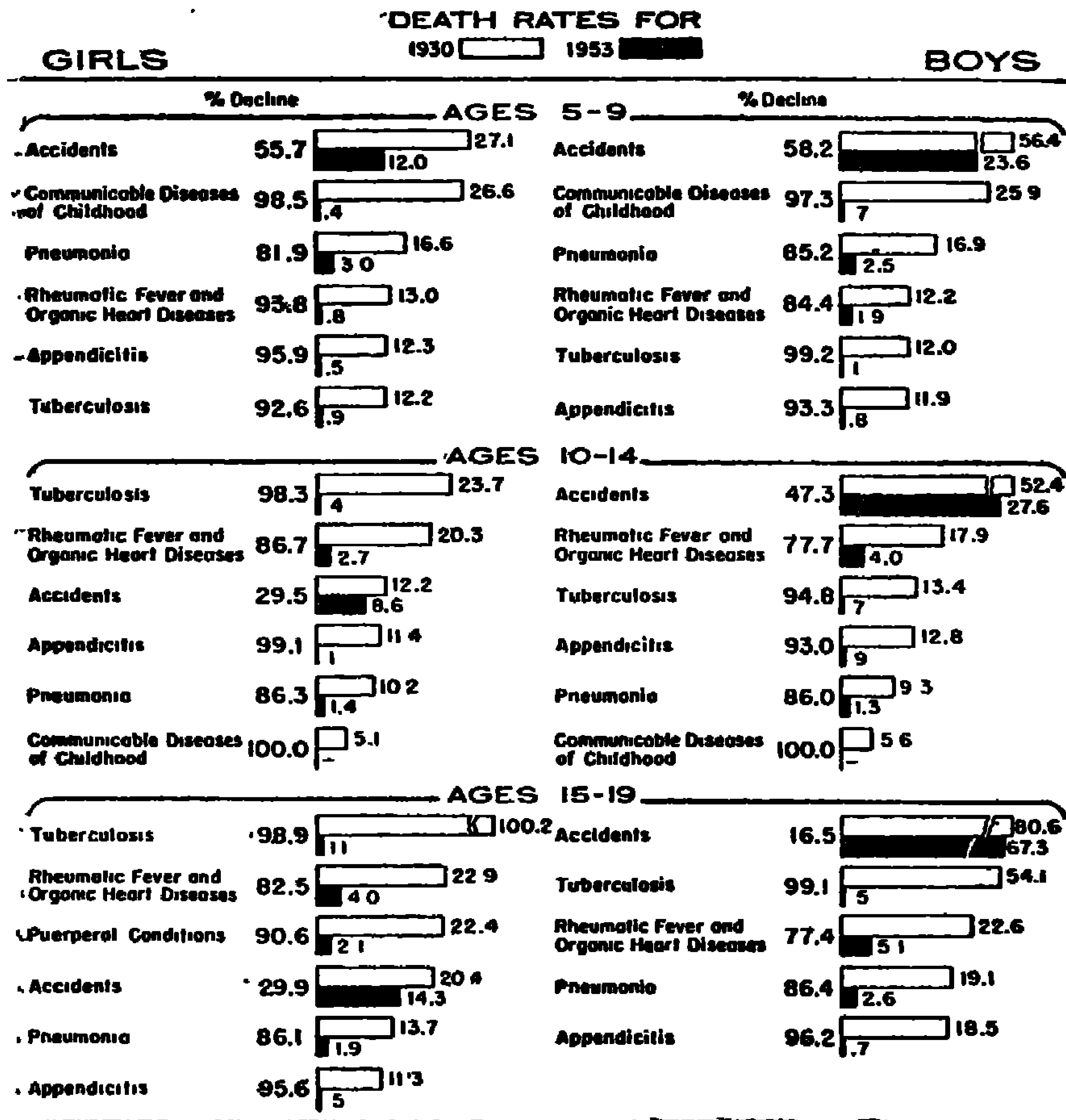
المرض الجسمى والنقص الجسمى :

ان البيانات السابقة عن النمو الجسمى تنطبق فحسب على عينات ممثلة من أطفال المدارس فى الولايات المتحدة فى الوقت الحاضر ولم تكن هذه الأرقام لتصلح منذ ٢٥ عاما فى هذا القطر بل ولن تكون كذلك بالنسبة لأقطار أخرى فى الوقت الحاضر وعند مراجعة البيانات الخاصة بأنماط المرض الجسمى والنقص الجسمى بين أطفال المدرسة الامريكية فانه ينبغى أن نؤكد ان هذه الاحصائيات تنقصها العمومية فالتغير فى الظروف الاقتصادية العامة والعادات الثقافية والتسهيلات الطبية والخدمات الاجتماعية والتطور التعليمى والعلمى وعوامل أخرى كثيرة يؤثر فى الحالة الصحية للمجتمع ككل .

معدلات الوفيات :

يدل الشكل (٤١) على الانخفاض الكبير فى معدل الوفيات للأطفال فى السنوات الحديثة ويرجع هذا بدرجة كبيرة الى التقدم الطبى فى معالجة الأمراض المعدية ففى المدى العمرى ٥ الى ٩ سنوات انخفضت الوفيات

الناتجة عن الاصابة بالتدرن الرئوى والأمراض المعـدية ومن النيمونيا، والتهاب الزائدة الدودية ٩٠ ٪ فى ٢٥ سنة فقط وتعتبر الحوادث الآن السبب الرئيسى للوفيات بين الأطفال فى هذا السن (138) .



شكل رقم ٢٥ — يبين معدل الوفيات فى كل ١٠٠,٠٠٠ من الاولاد والبنات فى سن المدرسة ، الناتج عن الاسباب المختلفة فى عام ١٩٣٠ ، ١٩٥٣م.

مدى انتشار المشكلات الصحية :

على الرغم من أن معدل الوفاة قد نقص بدرجة ملحوظة ، الا أن مرض الأطفال والعيوب الجسمية كحالات القلب والسكر والكساح والحساسية لا تزال منتشرة تماما ففى دراسة حديثة لأطفال المدرسة الابتدائية فى سبع مدن بكاليفورنيا ظهر أن التغيب عن المدرسة يرجع أساسا الى :

١ — أمراض تنفسية بما فيها البرد (٤٦ ٪) .

٢ — امراض يشيع انتشارها كالحصبة والجدرى والحمى القرمزية (١٣ ٪) .

٣ — الاضطرابات الهضمية (٦ ٪) .

٤ — أسباب طبية مختلفة وكثيرة شتى (٢٢ ٪) .

وهذه الأرقام تقابل على نحو واضح ومختلف جملة التغيب لغير الأسباب الطبية الذى يبلغ ١٣ ٪ فحسب (61).

ويوجد بالاضافة الى ذلك كثير من الأطفال ينتظمون فى الدراسة ولكنهم مع ذلك يقاسون من عيوب جسمية منوعة فمثلا بينت دراسات حديثة ان حوالى ١٥ ٪ من أطفال المدرسة يقاسون من نقص فى البصر (٢/٣ أو أسوأ من ذلك) ، بينما يوجد ما يزيد قليلا عن أربعة فى المائة لديهم ضعف فى السمع (138).

وهناك حالات اخرى شائعة بين اطفال المدرسة كسوء التغذية وتسوس الأسنان بل ان من العجيب ان نجد هذه منتشرة بنفس الدرجة بين الجماعات ذات الدخل المرتفع مثلها مثل الجماعات ذات الدخل المنخفض (138) . وبالاضافة الى ذلك يقاسى كثير من الأطفال من أمراض مزمنة متنوعة ومن عيوب كحالات القلب والسكر والكساح والحساسية.

العيب الجسمى والشخصية :

واضح أن حالة الطفل الجسمية يمكن ان تؤثر فى توافقه الانفعالى والاجتماعى فالمرض المزمن قد يعنى أن الطفل يتعب بسهولة أو كثيرا ما يستثار ونتيجة لذلك يجد صعوبة فى العلاقات الاجتماعية وفى العمل المدرسى . وكساح الطفل أو ضعف قلبه قد يؤدى الى افراط أو مبالغة فى العناية به من قبل الكبار فى بيئته ، بينما قد ينبذه الأطفال الآخرون باعتباره مختلفا عنهم . فالأطفال الأكبر قد يقبلون كقادة بسهولة أكبر عمن يصغرونهم . وقد يحصل الأطفال ذوو العيوب البصرية او السمعية على درجات مدرسية اقل ، وقد ينظر الى الأطفال الأصحاء على أنهم أكثر ذكاء من زملائهم المرضى .

ولقد فحص عـــدد من الباحثين العـلاقة بين العيب الجسمى ونمو الشخصية . وعلى الرغم من وجود عدد قليل من الدراسات المنظمـة للأطفال الذين يرون رؤية جزئية ، الا أن البيانات المتوافرة تبين :

أن المنظر غير السـار للنظارات السميكة وعجز الطفل عن المشاركة فى كثير من الألعاب يؤدى الى ابتعاد مثل هؤلاء الأطفال عن غيرهم . وهناك احتمال هو انه ينتج عن محاولة الرؤية مع نقص فى البصر توتر عصبى زائد . وقد يشعر كثير من الأطفال بمشاعر النقص وعدم الكفاية لأنهم عاجزون عن ملاحقة الأطفال ذوى البصر الجيد ولقد اتضح ان الأطفال المعوقين بصريا أكثر دماثة وأقل نشاطا واقل مبادأة اذا قورنوا بالأطفال ذوى البصر السليم فى نفس عمرهم (18, 89) .

وبعد مراجعة الكتابات النفسية التى تناولت فقدان السمع انتهى بركنريدج وفنسنت Breckenridge & Vincent الى أنه كثيرا مايساء فهم الطفل الأصم أو الثقيل السمع . فقد يعتبر طفلا ذا قدرة عقلية منخفضة وقد يتعرض للاهمال ويصبح منطويا ولأنه لا ينتبه فقد يعتبر غير ميال عنيد ومهمل وغير مؤدب . والصفات التى تشيع نسبتها للأصم من قبل المعلمين الذين يقومون بالتدريس له انه كسول عقليا ، غير منتبه ، وشكاك وسوداوى غير صادق (125) وطبيعة صمم الطفل قد تؤدى فى بعض الحالات الى جعـــل الراشدين ناقـــدين له نقدا غير مناسب . وقـــد يسمع الطفل فى بعض الأحيان على نحو أفضل مما يسمع فى أحيـــان أخرى . وبعض الأصوات قد تكون أكثر تميزا ووضوحا من أصوات أخرى . ومن السهل بالنسبة لأى شخص باستثناء الملاحظ المدقق والواسع الاطلاع أن يرجع هذا التغير والتفاوت فى استجابة الطفل الى عيوب فى خلقه . ويمكن أن يساء فهم الأطفال الصم لأنهم قد يسيئون تفسير المواقف . ولما كانوا يخفقون فى سماع جميـــع الحقائق فان استنتاجاتهم وبالتالى سلوكهم قد يبدو غريبا بالنسبة لأولئك الذين يستطيعون السمع ويقيمون حكمهم على جميع الحقائق . وكثيرا ما يعتبر مثل هؤلاء الأطفال « أغبياء » أو « شواذ » (18, 90) .

ولقد ركز عدد من البـــاحثين اهتمامهم على نتـــائج المرض المزمن ، والكساح . ففى احدى الدراسات مثلا ، قورن بين الأطفال المرضى بالسكر والأطفال غير المرضى به . (13) وفى الوقت الذى ظهر فيه أن مرضى السكر لا يبدون أسوأ فى توافقهم من الآخرين الا أنهم : كانوا اذا قورنوا بغيرهم مدققين ، ويعنون بالتفاصيل ، وجادين وحساسين . وقد عزى هذا مع اقترانه بالدرجات المدرســية العالية الى التدريب على عادات معينـــة أجبر عليها الطفـــل المريض بالسكر نتيجة للنظام الصـــارم الذى يلزم

للمرض. ولقد بينت التقارير المدرسية شيوع سمات مرغوب فيها بينهم ، وحالات قليلة من الشعور بالنقص ومحاولة الاستحواذ على الاهتمام . وقرر الآباء أن شخصيات أطفالهم قد تغيرت قليلا منذ دراسة المرض ، وكانت الصفتان الوحيدتان اللتان طرأت عليهما زيادة ملحوظة هما القابلية للاستثارة والتهيج . ووجد بعض الدليل على أن هؤلاء الأطفال قد أصبحوا أكثر حرصا وعنادا .

وعلى أية حال ، فان تغيرات مثل هذه متوقعة فى الأطفال الذين يقاسون من أى مرض مزمن (18) .

وتتفق معظم الدراسات التى تتناول المرض المزمن والعيوب والكساح على أن هذه الظروف نفسها ليس لها تأثيرات ثابتة على سلوك الأطفال . والأطفال المصابون بالكساح وحدهم كمجموعة أسوأ قليلا فى توافقهم عن زملائهم غير المصابين بهذا النقص . (74) واذا عومل الطفل المعاق باشفاق ولكن على نحو واقعى من قبل والديه ومدرسيه وزملائه ، فان توافقه يحتمل ألا يتأثر تأثرا كبيرا . غير أنه على أية حال قد يكون السلوك الأبوى غير المتسق النابذ ، والمبالغ فى الحماية تأثير عكسى مما يؤدى الى سوء التوافق ومشكلات فى الشخصية (2, 46) ويشير سبوك Spock الى حالة طفل ولد بابهام واصبع واحدة فى يده اليسرى .

كان الطفل فى السنة الثانية والنصف من عمره سعيدا ويستطيع أن يقوم باليد اليسرى بكل شىء تقريبا يقوم به باليد اليمنى . وكانت أخته البالغة من العمر ست سنوات مغرمة به وفخورة ، ترغب فى اصطحابه معها فى كل مكان تذهب اليه . ولم يبد على الأخت أنها قلقة بصدد يد أخيها . غير أن الأم ، على أية حال ، كانت حساسة جدا بصدد الأصابع المفقودة . وكانت تنقبض كلما التفت طفل غريب الى منظر يده وحملق اليها . وقد اعتقدت أنه من العدل بالنسبة للطفل أن تبقيه بالبيت حتى لا يتعرض لحب الاستطلاع من قبل الآخرين وللاحظاتهم ، وكانت تبدى له الأعذار كلما رغب فى أن يمضى معها الى السوق لشراء ما يحتاجه البيت . (123, 468)

وبهذه الطريقة ، أصبح الطفل الذى لم يكن شاعرا بذاته وحساسا بالنسبة لهذا العيب فى البداية ، أصبح كذلك بسبب اتجاه أمه نحوه .

واذا كان الوالدان منذ البداية غير سعيدين وخجلين من منظر الطفل ، متمنين دائما لو كان مختلفا عما هو عليه ، ومبالغين فى حمايته ، مبعدين اياه عن الاختلاط بالآخرين ، فانه معرض لأن يكبر بحيث ينشغل بنفسه

وينطوى عليها ولا يرضى بها . ويشعر أنه شاذ غريب . اما اذا قبلوا علامة الميلاد المشوهة أو الأذن المعيبة باعتبارها غير ذات أهمية كبيرة ، وتصرفوا كما لو كانوا يعتبرونه طفلا سويا ، تاركين اياه ليذهب الى الأماكن التى يذهب اليهـا غيره ، دون قلق أو خوف من نظرات الآخرين نحوه ، أو تعليقات الهامسين عليه فان الطفل يعتقد انه عادى ولا يفكر الا قليـلا فى غرابته (123, 469)

الجسم والشخصية :

يعانى قلة من الأطفال من المرض المزمن ، أو الكســاح أو من عيوب جسمية خطيرة . غير أن المرء قد يتساءل عما اذا كانت ثمـة علاقة بين النمط الجسمى العام للطفل وخصائص شخصيته .

ولقد أثار هذا السؤال اهتمام الانسان القديم والانسان الحديث على السواء لفترات طويلة من الزمان وما يزال يثير اهتمامه . كتب أرســطو مقالا ضافيا عن العلاقة بين خصائص الجسم والمزاج . وحاول كثير من العلماء عبر القرون أن يتوصلوا الى طرق موضوعية لتصنيف الناس الى أنماط جسمية . وكانت أكثر فئات التصنيف شــيوعا هى : القصــير المتلىء الجســم (ويطلق عليه أحيــانا اندومرف) ، والطويل النحيف الجسم (الاكتومرف) ، وذو العضـلات المتناسق فى بنيته الجســمية (الميزومرف) . وهنــاك ، بطبيعة الحــال بعض أفراد لا يتواءمون ولا يندرجون فى أى من هذه الفئات . ومتى ما انتهينا الى تصنيف النــاس الى أنماط جسمية ، فيجدر بنا أن نسأل : هل هناك ارتباط بين كل نمط جسمى ومجموعة متسقة من ضروب السلوك أو من خصائص الشخصية. وقد أجريت معظم الأبحاث التى تناولت هــذه المشكلة على عينـــات من الراشدين ، وما زالت نتائجها غير قاطعة . غير أن الدراسة التى قام بها سانفورد وزملاؤه(117) تزودنا ببعض البيانات الهامة عن هذه النقطة . وقد تناولوا بالدراسة أطفال ثمان وأربعين مدرسة خاصة ، ولا يمكن كما يرى الباحثون أن تعتبر هذه العينة ممثلة لجميع الأطفال ، ومن ثم فانه ينبغى اعتبار النتائج تقريبية ومرجحة ، وليست نهائية ولا قاطعة .

وأمكن على أساس اختبارات مختلفة للشخصية طبقت على هــذه العينة من الأطفال ، وتقديرات المدرسين لهم ، ومقابلات معهم ، وتقارير مدرسية عنهم ، التوصل الى فصل عدة زملات من خصائص الشخصية أو أنماط عامة شاملة (الزملة هى مجموعة من الخصائص التى يرتبط بعضها ببعض) ولقد حاول البــاحثون أن يربطوا كلا من هــذه الأنماط بالخصائص الفسيولوجية وخصائص بنية الشخصية . ونعرض فيمــا يلى ملخصا مركزا لنتائج هذه الدراسة .

يطلق على أحد الأنماط السلوكية ، الشخصية الواضحة التحديد structured personality وتضم الخصائص التالية : النظام ، والاكتفاء الذاتي والهدوء ، والكرامة ، وتحقيق الاشباع من عالم الأفكار والمشاعر ، والتعاون ، والضمير الحي أو القوى . وكانت هذه الصورة من صور الشخصية تميز الأطفال ذوى القامات الطويلة والنحيفة أكثر مما تميز الأطفال القصار العراض .

أما الأطفال الذين يظهرون النمطين الثاني والثالث ، أى الطفل النشط active والطفل الخامل inactive فيختلفان اختلافا كبيرا الواحد منهما عن الآخر فى التكوين السيكولوجى والفسيولوجى على السواء . ويتميز أطفال النمط الثانى كمجموعة بالتعبير الحى عن الذات ، وبالميل الى اللعب ، وبالاكثار من الحديث ، والانتاجية والابتكار والتناسق الجسمى الجيد ، كما يتسم بقوة أكبر ونشاط أشد . أما الأطفال الخاملون فكانوا على العكس من ذلك سلبيين ، كسالى ، ضعيفى التآزر الحركى . غير أن النشاط فى ذاته أو عدم النشاط لم يرتبط بأى نمط معين من أنماط التكوين الجسمى .

وكانت السلبية والاعتماد على الآخرين والخوف خصائص أساسية للطفل الوجل timid child وهى الزملة الرابعة . ويغلب أن يكون هؤلاء الأطفال من الناحية الجسمية قصار القامة ، رديئى التغذية ضعيفى التناسق الحركى ، ضعافا نسبيا ، وغير مبالين (117, 554) وهم أكثر تعرضا للمرض ، وتغيبا عن المدرسة من الأطفال الآخرين .

أما الكائن الاجتماعى The social being وهو الطفل الذى يظهر الزملة الشخصية الخامسة ، فيكون علاقات نشطة مع الآخرين ، ويميل الى التودد اليهم واللعب معهم ، ويدخل السرور عليهم ويخضع لهم . ولقد كان على وجه العموم زميلا طيبا ، واثقا من نفسه ، ولكنه منطلق ، وقادر على التعبير عن نفسه بطرق منوعة . ولقد كان مثل هذا الطفل من الناحية الجسمية فى أغلب الأحوال قصيرا ممتلئا وحسن التناسق .

ولما كانت العينة التى وضعت موضع الدراسة صغيرة ومنتقاة للغاية ، فانه لا ينبغى اعتبار العلاقات التى لوحظت بين الخصائص الجسمية والخصائص النفسية قاطعة ونهائية . وعلى الرغم من ذلك فان من المثير للاهتمام ان نلاحظ أن عددا من هذه النتائج يتسق مع نتائج الدراسات التى أجريت عن العلاقة بين التكوين الجسمى والخصائص النفسية للمراهقين والراشدين الشبان . (24, 47, 121) .

وتتسق هذه البيانات على وجه الخصوص والى حد ما مع دراسة لخمسمائة من الجانحين وخمسمائة من غير الجانحين تمت المزاوجة بينهما على أساس الذكاء والطبقة الاجتماعية (47). ولقد وجد أن ذوى البنية الجسمية الميزومورفية (جسم عضلى حسن البنية) من الجانحين يبلغ ثلاثة اضعاف ذوى البنية الجسمية الميزومورفية من غير الجانحين (٢ر٢٣ ٪ مقابل ١ر٧ ٪) . ومن ناحية أخرى وجد أن ذوى البنية الاكتومورفية من الجماعة غير الجانحة يبلغ عشرة أمثال ذوى البنية الاكتومورفية (أى طويل نحيف) من الجماعة الجانحة (٥ر١٤ ٪ مقابل ٨ر١ ٪) (47) . ومن المثير للاهتمام أن نلاحظ أن سانفورد وزملاءه وجدوا فى الدراسة التى عرضنا لها أن الأطفال المفكرين وذوى الضمائر المستقيمة (الشخصية الواضحة التحديد) يغلب أن يكونوا اكتومورفيين فى التكوين الجسمى بينما الكائن الاجتماعى المنطلق نسبيا يغلب عليه أن يكون ميزومورفيا فى بنية الجسم .

ومن الممكن أن نستخلص عدة أنواع من النتائج من هذا النمط من الدراسات . فمثلا قد نستنتج أن العوامل التكوينية تحدد كلا من الخصائص الجسمية للطفل وخصائص شخصيته . غير أن من المحتمل بنفس الطريقة ، أن يواجه الأطفال ذوو البنيات الجسمية المختلفة مواقف تعلم متباينة ، ويتعرضون لمعاملات مختلفة من آبائهم وأترابهم . وقد تؤثر خصائص الفرد الجسمية فى سلوكه وشخصيته وذلك لأنها غيرت ظروف التعلم (24, 450) . فمثلا ، من غير المحتمل أن يحقق الصبى النحيف غير العضلى الضعيف فى تآزره الحركى نجاحا فى الأعمال الجسمية ، أو فى الألعاب الرياضية ، وهى نشاطات ذات قيمة كبيرة عند الأولاد فى سن المدرسة . وقد يترتب على ذلك انخفاض شهرته الاجتماعية عند زملائه ، ويحتمل أن يتعلم الابتعاد عنهم والانسحاب من بينهم . وقد يبدو بمضى الوقت هيابا ومنطويا . أما الولد القوى ذو العضلات النامية فمن المحتمل جدا أن يكون مقبولا عند زملائه ، مندمجا فى الألعاب الجماعية وأن يكتسب أنواع السلوك العدوانية الانبساطية التى تميز الأولاد فى سن المدرسة . وبما أن معظم الأعمال الجانحة بين الأولاد تحدث فى « شلل » فان أولئك الذين ينضمون الى جماعة الأتراب ، يزداد احتمال انغماسهم فى الجناح أكثر من الذين ينسحبون ويتعزلون عن أترابهم . وان اقتراف الجناح هو بطبيعة الحال وظيفة لعوامل كثيرة جدا ومن بينها الطبقة الاجتماعية والذكاء وما شابه ذلك . وبناء على ذلك فليس هناك علاقة تطابق واحد الى واحد بين خصائص الجسم والجناح . غير أنه من الممكن أن يميل الطفل ذو البنية الجسمية المعينة الى ممارسة

فئات معينة من السلوك ويتوقف هذا على الطبقة الاجتماعية التى ينتمى اليها والبيئة الأسرية التى ربى فيها .

وهـذه الأمثلة افتراضية ولكنها توضـح كيف يمكن للخصـائص الجسمية للطفل أن تحدد ظروف التعلم وبالتالى تؤثر فى نمو شخصيته .

التوحد مع الدور الجنسى وعلاقته بنمو الشخصية

وكما لاحظنا من قبل يتوحد الطفل فى السنوات السابقة على التحاقه بالمدرسة أساسا مع والديه . ويرى الطفل المتوسط فى سن الخامسة والديه من القوة والكفاية والبطولة المثالية ما يجعلهما صالحين كمناذج يحتذيها . ولكن الأطفال فى سن المدرسة يبدأون فى اتخاذ شخصيات من خارج نطاق الأسرة مثلا اعلى لهم . شخصيات أكثر شهرة وسحرا.

وعندما طلب من أطفال يتراوح سنهم بين الثامنة والثامنة عشرة ، أن يكتبوا مقالا عن « الشخص الذى أحب أن أكون مثله » ذكر الأطفـال دون العاشرة بتكرار كبير انهم يريدون أن يكونوا مثل آبائهم ، أما الأطفال الأكبر سنا فذكروا بكثرة راشدين حقيقيين أو خياليين مشهورين من خارج نطاق الأسرة (60) وفى دراسة أخرى (142) جارا الأطفـال فى سن السابعة آباءهم ، أما المراهقون فقد اتخذوا أشخاصا من خارج مجال أسرتهم كمثل أعلى بكثرة . وهناك ميل لدى البنات الى اختيـار مثلهن الأعلى من بين أناس يعرفنهم ، بينما احترم الأولاد أشخاصا لهم مكانة مرموقة فى المجتمع .

وتتغير نظرة أطفال العاشرة الى العالم بسرعة ، اذ يظهر لهم ابطـال جدد فى الصحف والتلفزيون والأفلام والكتب المضحكة والمجلات . ويبدو هؤلاء الأبطال أقوى من آمه العجوز وأبيه الشيخ وأكثر جرأة ودهاء وأكثر جاذبية وقد يكون لنجم السينما أو لبطل كرة القدم أو لقائد الطائرة أو لضيفتها أو للعالم أو لخبير الصواريخ أو للأستاذ او الطبيب أو للممرضة جاذبية شديدة بالنسبة للطفل الذى قد يرى فى هؤلاء الأشخاص نماذج يريد تقليدها . ويبدأ خلال محاولته للتوحد مع هؤلاء الأشخاص فى تقليد سلوكهم أو على الأقل تقليد تصوره لذلك السلوك . وهكذا نجد ان الولد فى سن الثامنة قد يمشى مزهوا كقائد الجيش أو يحاول ان يمزج مركبات كيميائية كالعالم . ويتحدد النموذج الذى يستحوذ عليه بجاذبيته الى حد ما فى ضوء مهاراته وشخصيته فى ذلك الوقت ، ومقدار ما تحـدثه أسرته وأصدقاؤه من ضغط عليه لكى يتخذ الدور الجنسى المناسب له .

وتتصل الميول الخاصة التى ينميها طفل معين ، كما هو متوقع ، بالأبطال والنماذج التى اختارها ليتوحد معها ، فاذا أعجب بالرياضيين فانه نزاع لأن يهتم بالألعاب الرياضية التى تحتاج لحركات عنيفة ، واذا أعجب بالعلماء فمن المحتمل أن يلعب بجهاز كيميائى فى البدروم . واذا اختارت بنت نجمة سينمائية نموذجا تحتذيه ، فانها نزاعة للاهتمام بملابسها ومظهرها الجسمى .

سمات الشخصية عند الذكر والأنثى :

نتوقع عادة أن يكون الأولاد أقوياء شجعان واثقين من أنفسهم طموحين، ونتوقع على أية حال من البنات أن يكن اجتماعيات مهذبات منظمات وأن يخفن مما يهددهن وأن ينسحبن من المواقف الصعبة .

بل ان الكتب التى يقرأها الأطفال تصور البنات والنساء من ناحية بأنهن هيابات خائفات غير متنافسات ولا طموحات ، وتصور الذكور من ناحية أخرى بأنهم شجعان وذوو أعمال بطولية (25) .

ونجد هذه القيم الفارقة بين الجنسين عند الآباء والأطفال على السواء . وفى احدى الدراسات وخلال المقابلة الشخصية لأربعمائة من أمهات أطفال فى الصف الخامس الابتدائى ، طلب منهن أن يخترن من بين قائمة تتكون من سبع عشرة سمة ، السمات الثلاث التى يردن توافرها فى طفلهن فى المقام الأول . ولقد شعرت الأمهات أن الاعتماد على النفس والطموح والدرجات المدرسية أكثر أهمية للأولاد ، وأن آداب السلوك والشهرة بين الأتراب والأناقة أكثر أهمية بالنسبة للبنات (80) . وفضلا عن ذلك ، فان الأمهات من الطبقة المتوسطة كن أقل تمييزا بين القيم المناسبة لكل من الأولاد والبنات اذا قورن بالأمهات من الطبقة العاملة اللاتى توافرت لديهن معايير مختلفة للجنسين بشكل أوضح . وباختصار اهتمت الأمهات من الطبقة العاملة بالسلوك النمطى التقليدى لكل من الجنسين اهتماما أكبر من الأمهات من الطبقة المتوسطة .

والأطفال فى سن المدرسة حساسون جدا لخصائص شخصية الذكر والأنثى ولنشاطات كل منهما وميوله . ولقد أجاب عدد كبير من الأطفال من كاليفورنيا عن « اختبار الشهرة » وهم من الصفوف الأول والثالث والخامس الابتدائى (132, 133) . ويتكون هذا الاختبار من سلسلة من الصور اللفظية word-pictures وطلب من المجيبين عنه، أن يقرنوا هذه الأوصاف بأسماء زملاء لهم من تلاميذ الفصل ممن تنطبق عليهم هذه الأوصاف أفضل انطباق . وقد رتبت عناصر الاختبار (أو

الصور اللفظية) ، كل عنصرين معا ، يمثل أحدهما الطرف الموجب للبعد الذي يتناولانه ، بينما يمثل الآخر الطرف السالب له . فمثلا نجد الفقرة التالية من الاختبار وقد اتخذت العنوان « محبوب — ليس له أصدقاء كثيرون » وتتكون من العنصرين التاليين من هم الأفراد الذين يحبهم كل واحد ؟ ومن هم الأفراد الذين لا يحبهم أحد ؟.

ولقد وصف هؤلاء الأطفال البنت النمطية بأنها هادئة ، محبوبة ، مرحة غير محبة للشجار ، رياضية ، سيدة صغيرة ، حسنة المنظر ، لا تحب الظهور أنيقة ، ودودة . أما الولد النمطى فقد اعتبر ، من ناحية اخرى بأنه محب للحركة ، وللشجار ، وللزعامة وللظهور ، يميل الى المخاطرة ، وليس خجولا ، يجيد الألعاب وولد حقيقى (132) .

وتبدو صورة الولد النمطى أو البنت النمطية كما يتصورها ويتمثلها الأطفال حتى فى السنوات الأولى من المدرسة الابتدائية ، نسخة مطابقة لتصور الكبار فى المجتمع الأمريكى حيث يعتبرون العدوان والنشاط والجرأة صفات مميزة للرجولة ، والدماثة والحياء والمحبة صفات تميز الأنوثة (132, 19) .

بل ان الأطفال الصغار أنفسهم يدركون دور الذكر على أنه أكثر عدوانية من دور الأنثى ، وينسبون الى الذكور صفات مثيرة للخوف أكثر من الاناث . ولقد عرض فى احدى الدراسات على عينة من أطفال السنة الأولى الابتدائية ، والسنة الثانية ، أزوجا من الصور تمثل احداهما حيوانا مفترسا وتمثل الأخرى حيوانا أليفا (مثلا نمر وحمل) وقد طلب من الطفل فى أوقات مختلفة أن يبين « أى الصورتين تشبه الأب بدرجة أكبر ؟ » وأيهما تشبه الأم بدرجة أكبر ؟ « وأيهما تشبهك بدرجة أكبر ؟ » . ولقد اتفق الأولاد والبنات على أن صفة « خطر » تمثل الآباء والأولاد (أعنى دور الذكر) أكثر من تمثيلها للأمهات والبنات (72) .

وفضلا عن ذلك ، فانه يبدو أن الأطفال يصغون الى الرجل باهتمام أكبر من اصغائهم للمرأة عند حل مشكلة . ولقد أعطى أحد الباحثين الى مجموعة مكونة من مائة وعشرين طفلا فى رياض الأطفال سلسلة من المتاهات . وكلف كل طفل بأن يتتبع الممر من أول المتاهة الى نهايتها دون أن يعبر أى خطوط بها . وقد أعيد اختبار بعض الأطفال بعد مضى فترة تراوحت بين أسبوع وثلاثة أسابيع على جلسة الاختبار الأولى ، وذلك فى الظروف التالية . قسمت المجموعة الى نصفين لعب كل طفل فى النصف الأول مع رجل ، بينما لعب كل طفل فى النصف الثانى مع امرأة وذلك لمدة عشر دقائق ، وبعد ذلك راقبه أو راقبها وهى تحل بعض متاهات

أخفق هو (الطفل) فى حلها من قبل خلال جلسة الاختبار الأولى . ولقد كانت مشـاهدة الطفل للراشد خلال حله للمتـاهة مشاهدة دقيقة . واختيرت مجموعة أخرى من الأطفال لم تتح لهم فرصة مشاهدة راشـد يحل المتاهات التى أخفقوا فى حلها . ولقد اتضح أن الأطفال الذين أتيحت لهم فرصة مشاهدة الراشد تفوقوا فى الأداء فى المرة الثـانية عن أولئك الذين لم تتح لهم فرصة مشاهدته . غير أن الأطفال الذين لاحظوا الرجل تفوقوا فى الأداء على أولئك الذين لاحظوا المرأة . وكان من بين التفسيرات التى قدمت لتفسير هذه النتيجة ، أن الأطفال الصغار اعتبروا الرجل أكثر كفاءة من المرأة ، والتفتوا الى أدائه باهتمام أكبر ، وترتب على ذلك تفوقهم عند محاولة حل هذه المشكلات المتاهية (115) .

ويرى الراشدون من الرجال والنساء ، مثلهم مثل الأولاد والبنات ، أن الذكور أقوى من الاناث وأكثر كفاءة ، وعدوانية وأشد مخاطرة (8) . ولقد بينت دراسة لمحتوى مفهومى « الذكر » و « الأنثى » عند الراشدين أن النسـاء شعرن عند مقارنتهن بالرجال بأنهن « أضعف ، وأدفأ عاطفيا ، وأقل كفاءة ، وأكثر خوفا ، وأقل عدوانية ونضجا » (8) . وتتفق نظرة المرأة لنفسـها مع السـمات التى تشـجع البنت على اكتسابها أثنـاء الطفولة . وعلى هذا يشترك الأطفال والكبار فى تصور مشترك لدور الذكر على أنه قوى ، وعدوانى ، ومثير للخوف ، كما يشتركون فى تصور دور الأنثى على أنها هادئة وسلبية ، وودودة . وفضلا عن ذلك ، كلما ازداد نضج الأولاد والبنات بدأوا يضفون أهمية أكبر وقيمة أعظم على اتجاهات الذكور وخصـائصهم عما يضفونه على اتجـاهات الاناث وخصائصهن (122) . وتقدر البنات فى سن الرابعة عشرة خصائص شخصية الذكر تقديرا مساويا لما نجده عند الأولاد . واننا لنتوقع بناء على ذلك أن يكون مفهوم الذات عند البنت المتوسطة أكثر سلبية من مفهوم الذات عنـد الولد المتوسط ، وبالتالى سوف تكون أقل شعورا بالأمن منه فى تفاعلها الاجتماعى .

التنميط الجنسى وتقبل الأتراب :

يحدد مقدار ما يتخذه الطفل من السـمات الملائمة لدوره الجنسى ذكرا أو أنثى درجة قبوله عند أصدقائه أو رفضهم له تحديدا جزئيا . فالولد الذى يخاف بسهولة ، وينسحب أمام العوائق يكثر تعرضه للنبذ من أترابه أكثر من البنت التى تظهر نفس السـلوك ، لأن المفروض أن يخيف الأولاد غيرهم لا أن يخافوهم . وتهمة « المخنث » كثيرة الحدوث ومؤذية وذات أثر حاسم بين جماعات سن الثامنة من الأولاد ، ولكنهـا

أقل شيوعا وحدوثا بين البنات لأن الخوف انفعال أكثر شرعية وملاءمة بالنسبة لهن .

وعلى هذا ، فان جماعة الأتراب تدعم سلوك الطفل ليسلك كولد حقيقي ، وتدعم سلوك الطفلة لتسلك كبنت حقيقة بينما تعاقب السلوك المخنث والمسترجل . وهكذا نجد أن الاستجابات التى تناسب الجنس ترسخ وتقوى ، ويزداد تمايز الأولاد عن البنات فى نشاطاتهم وميولهم ، واتجاهاتهم بتزايدهم فى العمر . ولقد اقترح تايلر (134) على أساس دراسته لمائتين من أطفال الصف الرابع الابتدائى ، أن معظم ميول الطفل المتوسط تتحدد وفقا لملاءمتها لجنسه ، أى على أساس ملاءمة الميل أو عدم ملاءمته للتعميم الثقافى السائد لنشاط الذكر أو الأنثى فيتجه الأولاد الى الألعاب الرياضية والمهارات الحركية العنيفة والميكانيكا والعلوم ، بينما تنجه البنات الى الاهتمام بالملابس ، والطبخ وتنسيق الزهور ، والموسيقى والفن . وفضلا عن ذلك فان الأطفال يرفضون على نحو قاطع نشاطات الجنس الآخر وأهدافه والميول التى تميزه . فترفض البنات مثلا الألعاب الرياضية كما يرفض الأولاد الطبخ . ويبدو أن ملاءمة النشاط للجنس ذات تأثير هام فى توجيه ميول الطفل ؛ وأهدافه واختياره المهنى .

واذا كان من المحتمل أن يرفض الأتراب الأطفال الذين يظهرون سلوكا لا يتفق مع القيم التقليدية لدورهم الجنسى ، فان من المتوقع أن يغير بعض الأطفال سلوكهم ليسايروا مفاهيم رفاقهم . وثمة بعض الشواهد المدعمة لهذا التنبؤ نستمدها من دراسة للشهرة بين أطفال المدارس (133) . لوحظ فى هذ الدراسة أن الشجار ونقص الهدوء ارتبطا بالشهرة عند البنات ارتباطا سالبا ، وأن تأثيرهما ضئيل فى المكانة الاجتماعية للبنين وشهرتهم . وقد عوقب العدوان وارتفاع الصوت عند البنات بعدم الشهرة ونقص الحب بين الأتراب ، واثيب عدم ظهورهما بالتقبل من قبلهم . ووجد أن الجرأة وعدم الخوف يرتبطان بالشهرة عند الأولاد (حيث اثيبت هذه المظاهر بالشهرة أو الشعبية) . ويبدو أن التحفظ الاجتماعى والقلق عند البنات يفسر بأنه علامة على خجلهن وقلقهن مما يترتب عليه عدم الاقبال على هؤلاء البنات من الأتراب وحبهن . وباختصار ، أن ادراك انماط السلوك المناسبة للجنس جزء أساسى من بنية اتجاه الطفل ، وتؤثر فى أهدافه وسلوكه ، وقيمه وميوله خلال سنوات الطفولة المتوسطة .

ولقد بينت دراسة « فلز » Fels الطولية ، أن الأطفال الذين التزموا بالنشاطات الذكرية التقليدية (الألعاب الرياضية ، والميكانيكا ، والتنافس؛

أو النشاطات الأنثوية التقليدية (تنسيق الأزهار ، والطبخ ، والحياكة والموسيقى) خلال السنوات المبكرة بالمدرسة ، حافظوا على اتجاهاتهم هذه خلال المراهقة والرشد . ولقد كان الميل الى المحافظة على أنماط السلوك التقليدية الملائمة للجنس من أكثر جوانب شخصية الطفل ثباتا .

فروق فى التنميط الجنسى : الجنس والعوامل الاجتماعية الطبقية :

تختلف الطرق المستخدمة فى تدريب الأولاد على السلوك المناسب لجنسهم الى حد ما عن الطرق المستخدمة فى تدريب البنات . وبالاضافة الى ذلك فان للطبقات الاجتماعية المختلفة نظريات متباينة نحو ما يعتبر سلوكا سليما للذكر أو للأنثى . وقد تختلف هذه الطبقات أيضا بالنسبة للعمر الذى ينبغى أن يدرب فيه الأطفال على الاستجابات المناسبة لجنسهم . ومن ثم فنحن نتوقع أن يؤثر جنس الطفل وخلفيته الاجتماعية وطبقته فى معدل اكتسابه الأنماط السلوك التى تناسبه ذكرا كان أم أنثى .

ولقد بحث « رابان » (109) هذه الفروق مستخدما ثلاثمائة من الأطفال تتراوح أعمارهم بين ثلاثين شهرا وثمان سنوات . وكان نصف هؤلاء الأطفال من الطبقة الدنيا — العليا أو من أسر الطبقة العاملة ، يعيشون فى بيئات حضرية صناعية ، أما النصف الآخر فمن أسر من الطبقة الوسطى — العليا يعيشون فى ضواحى المدن (آباء يقومون بأعمال تنفيذية عليا ، ورجال أعمال ، ومن أصحاب المهن) .

ولقد وضع الباحث أمام الأطفال بطريقة فردية ست عشرة لعبة مشوقة ، ثمانية منها تناسب الأولاد وتقليدية (بندقية ، مسلفة بخارية، سيارة نقل ، وسيارة سباق ، وسيارة اطفاء الحرائق ، وخلاط أسمنت) والثمانية الأخرى تناسب البنات (كرسى عالى ، وعربة أطفال ، وسرير ، وأطباق للعروسة ، وكيس للنقود ، ودمية طفل ، وحمام صغير) وطلب من كل طفل أن يختار اللعب الستة التى يفضلها من بين اللعب مجتمعة.

ولقد كشفت البيانات على أن الأولاد أظهروا على وجه العموم وعيا أوضح من البنات وفى وقت مبكر بالسلوك (اختيار اللعب) المناسب لجنسهم . ولقد أدركت البنات والأولاد من الطبقة الدنيا انماط السلوك التى تناسب جنسهم فى وقت مبكر عن الأطفال من الطبقة المتوسطة . وعلى هذا فبينما حقق أولاد الطبقة الدنيا مستوى عاليا وثابتا من التوحد الجنسى عندما بلغوا الخامسة من العمر ، لم يصل أولاد الطبقة المتوسطة الى هذا المستوى حتى بلغوا سن السادسة . وفى سن السادسة استطاعت

بنات الطبقة الدنيا أن يخترن الألعاب المناسبة لجنسهن غير أن بنات الطبقة المتوسطة لم يظهرن تقبلا واضحا لدورهن الجنسى حتى بعد سن الثامنة (109) .

وسوف نسترجع ما قلناه من أن الأولاد فى السنة الخامسة من العمر يتوحدون مع سلوك آبائهم توحدا أكثر تحديدا ، من توحد البنات مع سلوك أمهاتن (37) . اذ يبدو أن البنات فى هذا السن يتوحدن مع كلا الأبوين على قدم المساواة . وتدل جميع هذه النتائج على أن المعايير السلوكية للأولاد قد تكون أكثر وضوحا وتحديدا من المعايير السلوكية للبنات . اذ يتوقع من الأولاد فى سن السابعة أن يكونوا شجعان ومستقلين ويسمح للبنات فى نفس السن أن يكن خائفات وشجاعات ، وأن يكن مقاتلات ومسالمات . كما أن سمات الاسترجال عند بنت السابعة أقل تعرضا للعقاب من سمات التخنث عند ابن السابعة . ويسمح للبنات الصغيرات أن يمارسن أنواع السلوك الذكرية والأنثوية مما يسهم فى كونهن أقل التزاما بالسلوك الأنثوى التقليدى .

وهناك عدة تفسيرات يمكن أن تفسر تعلم أطفال الطبقة الدنيا للسلوك المناسب لجنسهم فى وقت مبكر عن أطفال الطبقة المتوسطة . من المحتمل أن تقوم التقاليد والعرف والمحرمات فى أسر الطبقة الدنيا بتحديد السلوك المناسب للجنس فى وقت مبكر ، وأن تثيبه بقوة كما تعاقب السلوك الذى لا يناسب الجنس بقسوة . وقد تكون أسر الطبقة المتوسطة أكثر تسامحا فى هذا المجال ، ويقل احتمال معاقبتها للسلوك الذكرى عند البنات ، وللسلوك الأنثوى عند الأولاد . ومن الممكن أيضا أن يكون دور الذكر والأنثى أكثر تحديدا فى الأسر من الطبقات الدنيا . وأن يقوم الآباء والأمهات بتقديم نماذج قاطعة محددة لأنماط السلوك الملائمة للجنسين ، وبهذا ييسرون تقليد هذه الاستجابات . وبالاضافة الى ذلك قد ينفق الأب من الطبقة المتوسطة قدرا كبيرا من وقته بعيدا عن البيت ويترتب على ذلك أن يكون الابن أكثر بطأ فى تعلمه لاستجابات أبيه وتقليده لها (209) .

الاختيار المهنى : الجنس وعوامل الطبقة الاجتماعية

يتأثر اختيار الطفل لمهنة من المهن تأثرا جزئيا بملاءمة تلك المهنة لدوره كذكر أو أنثى . كما تساعد الطبقة الاجتماعية التى ينتمى اليها ، ونمط توحده ، وشخصيته العامة أيضا فى تحديد اختياره للمهنة . وكما بينا من قبل ، تزداد احتمالات اتخاذ طفل الثامنة لأشخاص من خارج نطاق الأسرة كمثل عليا يحتذيها . وقد يزودنا الأبطال الذين

يختارهم الأطفال بشواهد وأدلة على مطامحهم ، مما قد يساعدنا على التنبؤ باختياراتهم المهنية النهائية .

وأبطال طفل العاشرة تزوده بمجموعة من الأهداف كما تساعده على تنمية المهارات المناسبة . وقد يختلط الأمر على الطفل الذى لا يتوافر لديه فى سن العاشرة مثلا أعلى لذاته أو بطلا يعجب به ، وذلك عند اختياره مهنة ملائمة حينما يصبح مراهقا .

وتوحد الطفل مع شخصيات أسرية ، أو توحده مع شخصيات اخرى من خارج الأسرة واتخاذه أبطالا معينين قدوة له ، جانبان هامان من جوانب نمو الطفل خلال هذه الفترة . ويحاول كثير من الناس أن يسيروا حياتهم وفق أهداف يحددونها خلال الطفولة . وعلى الرغم من أن الأطفال قد يختلفون فى انماط الأهداف التى يختارونها ، فمن المهم أن يكون لكل طفل نوع من الاهتمام يتصل بالمستقبل ، وأن يتوافر لديه هدف يتجه نحوه ، بطلا أو بطلة يحاول هو أو تحاول هى أن تكون على شاكلته . وهذا الاهتمام المستقبلى يزود الطفل بدوافع تدفعه الى تبنى سلوك الكبار والى تنمية مهاراتهم واتقانها ، ويزوده بالتالى بمفهوم أوضح عن نفسه وبثقة أكبر بالذات . وعلى هذا ، فالطفل الذى يعجب بعلماء الفيزياء يتوافر لديه الدافع لتعلم أشياء كثيرة عن الفيزياء والكيمياء والرياضيات، وقد يقرأ كتبا عن هذه الموضوعات ويحاول أن يجرى تجاربه الخاصة . وبالمثل فالولد الذى يعجب ببطل من أبطال كرة السلة سوف ينفق الساعات الطويلة يمارس فيها هذه اللعبة فى الفناء الخلفى لمنزله .

وتؤثر قيم أسرة الطفل بطبيعة الحال ، وقيم أصدقائه وطبقته الاجتماعية تأثيرا هاما فى نوع البطل الذى يحتذيه . ولقد اظهرت اجابات مجموعة كبيرة من أطفال الصفين الرابع والخامس الابتدائى عن أسئلة أحد الاستخبارات ، أن مهنة الأب وتعليمه مؤشران ممتازان يمكنان من التنبؤ بمطامح الطفل المهنية (5) . فأبناء أصحاب المهن يرغبون فى الأعمال المهنية أكثر من أبناء الطبقة العاملة . وظهر أن الاختيارات المهنية للبنات أكثر استقلالا عن وضعهن الطبقى وأكثر تجانسا اذا قورن بالأولاد ، اذ حظيت مهنة المرضة والمعلمة والسكرتيرة بالاختيارات الأساسية عند البنات من جميع الطبقات . وقد تشعر بنت العاشرة بأن فرص الاختيار المهنى المتوافرة لديها ضيقة ، وعلى هذا تؤثر خلفية الأبوين فى اختيارها تأثيرا أقل من الولد .

ويتحدد اختيار الطفل للمهنة أو العمل فى ضوء ملاءمتها للجنس أو الطبقة الاجتماعية . ويتردد الأولاد فى اختيار مهنة الحلاقة « كوافير »

او النمريض ، كما تتردد البنات فى أن يصبحن مهندسات أو محاميات . ويندر أن يرغب أبناء الطبقــة الدنيا فى اختيار السلك الدبلوماسى عملا لهم ، كما يتجنب الأولاد من الطبقة الوسطى العمل كسائق سيارة نقل . وتترسخ هذه الاتجاهات المرتبطة بالطبقة الاجتماعية وبالجنس فى وقت مبكر من نمو تصور الطفل للعالم (3, 281) .

القدرة على تحديد أهداف بعيدة المدى :

الهدف المهنى للطفل الى حد ما وظيفـة لتدريب قدرته على تأجيل اشباع حاجاته المباشرة لتحقيق أهداف أبعد مدى ، أى أنه ينبغى أن يتعلم الطفل انه من الضرورى فى كثير من الحالات أن يتحمل تأجيل اثابة مباشرة (أى تأجيل الأشياء) لكى يحصل على اثابة أكبر فى المستقبل . فمثلا ينبغى عليه أن يؤجل رغبته فى مشاهدة التليفزيون أو اللعب بالكرة لكى يؤدى واجبه المدرسى . ولقد قيل له ، على أية حال ، انه اذا قام بواجبه المدرسى فســوف يحصل على درجة عالية ، وسيتقبله معلمــه ووالداه ، وهذا يؤهله للالتحاق بالمدرسة الثانوية ثم بالجامعة .

ان الرغبة فى اهمال الاثابة المباشرة فى سبيل الحصول على اثابة آجلة اكبر امر يرتبط بعمر الطفل ، وبطبقته الاجتماعية ، وبيئته الثقافية ، وبنية أسرته ولقد اتضحت اهمية كل بعد من من هذه الأبعاد فى سلسلة من الدراسات التى أجريت على أطفال أمريكيين وأطفال هنود من جزر الهنــد الغربية . ففى احداى الدراســات أجاب ثلاثة وخمسون من من الأولاد والبنات تراواحت اعمارهم بين السابعة والتاسعة (أطفــال زنوج وهنود غربيون من ترينداد) عن استفتاء قصــير ثم اخبروا أن بوسعهم الحصول الآن على قطعة صغيرة من الحلوى ، أو الحصول على قطعة كبيرة من الحلوى فى الأسبوع القادم . وقد فهم الأطفال أن عليهم ان يختاروا بين هذين البديلين فاختار حوالى ٨٠ ٪ من اطفال السابعة القطعة الصغيرة بينما فضلها ٢٠ ٪ من أطفال التاسعة .

ولقد كشفت دراســة أخرى عن هذه النتيجة أى عن العلاقة بين تفضيل اثابة أكبر متأخرة ، وعمر الطفل وذلك بين مجموعة من أطفــال المدرســة الأمريكيين فى الصفــوف من الأول الى الســادس . ولقــد استخدم المجرب فى هذه الدراسة فترات متفاوتة من التأخير بالنسبة للمجموعات المختلفة (يوما واحدا ، خمسة أيام ، سبعة أيام ، اربعة عشر يوما ، وثمانية وعشرين يوما) . وعندما كان التأخير ١ ، ٥ ، ٧ أيام فضل الأطفال الأصغر سنا قطعة الحلوى الأصغر مباشرة ودون تأخير ، بينما اختار الاطفال الكبار الانتظار من أجل قطعــة أكبر من الحلوى .

وعندما كانت مدة التأخير طويلة جدا (٢٨ يوما) فضل معظم الأطفال الاثابة المباشرة . وفضلا عن ذلك ، فان الأطفال الأكثر ذكاء كانوا أكثر تقبلا للانتظار فى سبيل اثابة أكبر . وهذه النتيجة الهامة تدعم العبارة السابقة : يتطلب الاداء الفعال فى المدرسة مقدرة على استثمار الجهد فى القيام بعمل لتحقيق اثابة فى المستقبل وهى تقترح وجود صلة هامة بين شخصية الطفل — فى هذه الحالة قدرته على تحمل الاحباط الناشىء عن عدم الحصول على الاثابة الآنية — وتوعية ما يبذله من جهد عقلى لحل المشكلات والقيام بالأعمال المدرسية .

ولقد فضل أطفال زنوج من ترينداد (تراوحت أعمارهم بين ١١ — ١٤ سنة) وذلك فى دراسة ثالثة ، الاثابة الصغيرة الآتية أو العاجلة على الاثابة الأكبر الآجلة ، وحكوا قصصا حول سلسلة من الصور تصور انماط سلوك الفرد فى التحصيل ورغبته فى التفوق . وقد اتضح أن الأطفال الذين فضلوا الاثابة المتأخرة يميلون الى حكاية قصص يحاول أبطالها اتقان مهارة أو اجادة عمل والتفوق فيه أكثر من الأطفال الآخرين (96) .

ويبدو أخيرا ، أن تفضيل الاثابة الآجلة على العاجلة يرتبط بعوامل ثقافية ، كما يرتبط بتكوين أسرة الطفل . ولقد اتضح هذا من دراسة لجماعات من الأطفال فى سن المدرسة (فى الثامنة والتاسعة من أعمارهم) من ترينداد ، وغرنادا (فى جزر الهند الغربية) خيروا بين الاثابة الآتية الصغيرة ، والمؤجلة والكبيرة (97) . وكان الأطفال من ترينداد وهى ثقافة فرعية يسودها السلوك المندفع ، أميل الى اختيار الاثابة المباشرة ، أما الأطفال من غرنادا وهى ثقافة فرعية يميل أهلها الى العمل من أجل اثابة أكبر فكانوا أميل الى اختيار الاثابة المؤجلة . وتدل الملاحظات الأنتربولوجية على فرق أساسى فى الشخصية بين جماعات الزنوج فى الجزيرتين (ترينداد ، وغرنادا) فأهل ترينداد يميلون الى الاندفاع والاستمتاع والرضا بالقليل طالما أن فى الاستطاعة الحصول عليه . أما أهل غرنادا فعلى الرغم من انهم أفقر على وجه العموم ، الا أنهم أصلب ارادة ، وقدرة على تأجيل المكاسب المباشرة والاشباعات الآنية فى سبيل اثابة فى المستقبل ، وعائد أعظم . ومما يدعم ما لوحظ من فروق فى الشخصية أو الشخصية القومية ، أن مدخرات أهل ترينداد (لتعليم أطفالهم) أقل من مدخرات أهل غرنادا المتساويين معهم فى الفقر ، بل والأفقر منهم (97) . وعلى هذا ، فان القيم والاتجاهات السائدة فى البيئة الثقافية التى ينشأ فيها الطفل تترك أثرها فيه منذ وقت مبكر من حياته (97) .

وفضلا عن ذلك ، فان الأطفال الذين عاشوا فى بيوت غاب عنها الأب كانوا أكثر ميلا لاختيار الاثابة العاجلة وتفضيلها ، اذا قورنوا بأولئك الذين يعيشون فى أسرة كاملة أى تشمل الأب والأم معا . وتصدق هذه العلاقة بين الأطفال الفرناديين والترانداديين ممن تراوحت أعمارهم بين الثامنة والتاسعة (97) . وثبت صدقها أيضا فى مجموعة من ثلاثة وخمسين طفلا ترنداديا بين السابعة والتاسعة من أعمارهم (94). ومن المعقول ان نتصور أن تغيب الأب يسهم فى نقص الثبات والاستقرار فى الأسرة ، وييسر تنمية اتجاه قدرى نحو الحياة — اتجاه يتميز بنقص فى الثقة فى البيئة ، وبالتالى بعدم الرغبة فى العمل بجد من أجل اثابات آجلة قد لا تجيىء . ومن المثير للاهتمام أن نلاحظ أن العلاقة بين غياب الأب واختيار الاثابة المباشرة لا توجد عند الأطفال الأكبر سنا (الذين تتراوح أعمارهم بين الحادية عشر والرابعة عشر) ويرجح الباحث أن الطفل عندما يزداد نضجه يلتقى بأشخاص خارج نطاق أسرته المباشرة قد يقللون من شعوره بعدم الثقــة فى الآخرين . وقد يترتب على ذلك تغيير بعض الأطفال لاتجاههم نحو الاشباع المباشر باعتباره وظيفة ونتيجة لخبرتهم الاجتماعية الموجبة خارج نطاق الأسرة المباشرة (97) .

وترتبط قـدرة الطفـل على تحمـل تأجيل الاثابة أيضـا بطبقته الاجتماعية . وتتاح للأطفال الأمريكيين من الطبقة الدنيا كما بين دافيز (22, 33) فرصا أقل مما يتاح لأطفـال الطبقة المتوسطة ليتعلموا أن التضحية بالأهداف العاجلة فى سبيل أهداف أهم وأبعد ، مفيدة ، ويميل الطفل من الطبقة الدنيا أن يتخذ فلسفة مشابهة لما عند أبويه « عصفور فى اليد خير من اثنين على الشجرة » وحياة الطفل من الطبقة المتوسطة أكثر ثباتا ، وبالتالى أكثر قابلية للتنبؤ بأحداثها ، وهو من الناحية المالية أكثر أمنا ، وكثيرا ما تثاب أهدافه البعيدة المدى ، وتلقى التشجيع .

وهذه الفـروق بين قيم الآباء من الطبقتين الدنيـا والمتوسطة لها تأثيرها فى تنمية الأنا الأعلى . كما أن القدرة على تأخير الاشباع والعمل من أجل أهداف بعيدة أساسية لتحقيق كثير من الأهداف ذات القيمة الاجتماعية . ويميل أطفال الطبقة الوسطى الى السلوك بما يتفق مع الأهداف المثالية البعيدة المدى ، بينما يميل أطفـال الطبقة الدنيا الى الاستجابة أساسا لتحقيق الاثابات العاجلة المباشرة .

ولقد اتضحت هذه النقطة فى دراسة للأهداف (137) التى يفضلها الأطفال من الطبقتين الدنيا والعليا فى الصفوف من الرابع الى الثامن . ولقد قرر أطفال الطبقة الدنيا أنهم يفضلون الاثابات المـادية من نقود

وممتلكات أخرى محسوسة بينما قرر أطفال الطبقة العليا تفضيلهم لأهداف بعيدة المدى كالشهرة والسيطرة على الآخرين (5, 137).

وتستحوذ الاثابات المادية على اهتمام الأطفال من الطبقة الدنيا خلال سني قبيل المراهقة كما تظهر خلال المراهقة (36, 62). ففي ظل ظروف تجريبية معينة اشتغل طلاب المدرسة الثانوية من الطبقة العاملة بجد أكبر في عمل عندما كان الحافز عليه اثابة نقدية اذا قورن بعملهم عندما كان الحافز المقدم غير نقدي . أما مراهقو الطبقة المتوسطة فقد عملوا بنفس القدر من الاجتهاد في ظل هذين النوعين من الظروف ، أي الحصول على نقود ، أو عدم الحصول عليها (62).

وكشفت دراسة أخرى لمجموعة من المراهقين (تراوحت أعمارهم بين ١٤ — ١٧ سنة) عن أن المراهقين من الطبقة المتوسطة يعتقدون أن التخطيط للمستقبل جدير بالاهتمام ، بينما شعر أولئك الذين ينتمون للطبقة الدنيا أنه لا يمكن التنبؤ بالحظ ، وأن التخطيط من أجل أهداف بعيدة المدى عمل غير حكيم (129). وفضلا عن ذلك فان الأطفال الذين حصلوا على درجات مدرسية وحققوا أداء يفوق ما يتوقع منهم على أساس درجاتهم في اختبارات الذكاء (طلاب متفوقون في التحصيل) كانوا أميل الى اعتبار التخطيط عملا ذا قيمة أكبر من أولئك الذين انخفض تحصيلهم عما يتوقع منهم على أساس مستوى ذكائهم . وعلى هذا فان التلاميذ المتفوقين في التحصيل من الطبقة المتوسطة كانوا أكثر رفضا عن أقرانهم من الطبقة الدنيا لعبارات مثل « التخطيط يجعل الشخص تعسا لأنه يندر أن تتحقق خططك على أية حال » ، « وعندما يولد الانسان ، يكون ما سوف يحققه من نجاح مكتوبا في اللوح بحيث يصبح من الواجب عليه أن يتقبل حظه ولا يحاربه » .

ملخص : تتحدد قيم الأطفال والمراهقين وهواياتهم ، وأهدافهم المستقبلة ، وعاداتهم في العمل ، ومطامحهم المهنية الى درجة كبيرة ، بجوهم الثقافي ، وعضويتهم في الطبقة الاجتماعية ، وبيئتهم الأسرية ، وبالخصائص المرتبطة تقليديا بجنسهم ذكورا أم اناثا . ويتعلم الطفل على نحو سريع تلك الاتجاهات التي تلائم دوره الجنسي ، وأنماط السلوك التي تتسق معه ، ذلك الدور الذي يمارس تقليديا ، والذي يشجعه أعضاء طبقته الاجتماعية . ومتى استوعب هذه القيم والأنماط السلوكية ، فان من الصعب عليه أن ينحيها جانبا . وكلما انغرست بشدة في شخصيته خلال سني الطفولة المتوسطة ، تناقصت حريته في تغييرها فيما بعد ، حتى ولو اكتشف أن نشاطات أخرى أفضل ملاءمة لمهارته وشخصيته ، وأن قيما أخرى أنسب له .

علاقة الطفل بأترابه

يواجه الطفل فى سن المدرسة جماعتين جديدتين تسهمان فى تطبيعه اجتماعيا : المعلمين والأتراب . وهناك عادة تشابه أكبر بين قيم المعلمين والآباء بالنسبة لأبناء الطبقة المتوسطة أكثر مما يوجد من تشابه بين الأتراب والآباء . ويتوقف قبول الطفل لقيم جماعة الأتراب على مدى حاجته اليها ورغبته فى أن تقبله كعضو فيها ؛ بل وعلى توحده مع أبطال هذه الجماعة . وسنعالج تأثير المعلم على الطفل فى الفصل التالى ، أما فى هذا الفصل فسنعالج دور جماعة الأتراب .

وعندما يتفق الأتراب والآباء والمعلمون فى نظرتهم لما هو ملائم وسليم من القيم والأفعال فان المشكلات التى تنشأ عند الطفل تكون قليلة . غير أن أنواع السلوك التى تشجعها جماعة الأتراب كثيرا ما تكون معارضة على نحو مباشر لتلك التى يثيبها الآباء والمعلمون . وفى هذه الحالات يشعر الطفل بالصراع وتتوقف طريقة حله لهذا الصراع بدرجة كبيرة على القيمة النسبية لاثابة كل من هاتين الجماعتين ، أصحاب السلطة ، والأتراب . فاذا كان تقبل الأتراب للطفل أكثر أهمية من تقبل الأبوين ، فان من المحتمل أن يتخذ الطفل معاييرهم وأنماط سلوكهم .

وتتيح جماعة الأتراب أيضا الفرصة للطفل ليتعلم كيف يتفاعل مع زملائه فى السن ، وكيف يعالج ما يشعر به من كراهية وما يرغب فيه من سيطرة ، وكيف يتصل بالقائد ، وكيف يقود الآخرين . ولجماعة الأتراب أيضا وظيفة علاجية نفسية بالنسبة للطفل ، وذلك لأنها تساعده على معالجة مشكلات اجتماعية . فقد يتعلم الطفل من خلال مناقشاته مع أترابه أن الآخرين يشاركونه مشكلاته ، وصراعاته ، ومشاعره المعقدة ، وقد يعيد هذا اليه ثقته بنفسه . وعندما يكتشف أن الأولاد الآخرين حانقين أيضا على آبائهم غاضبين منهم ، أو مهتمين بالناحية الجنسية ، فان ذلك يخلصه من التوتر النفسى ومن الشعور بالاثم .

وفى النهاية ، تساعد جماعة الأتراب الطفل على تنمية مفهومه لنفسه فالطرق التى يستجيب بها الزملاء نحوه ، والأسس التى يقبلونه أو ينبذونه فى ضوئها تزوده بصورة أوضح ، وربما أكثر واقعية عن نواحى قوته ونواحى ضعفه .

ومن الانصاف أن نقول أن مجال الأتراب مجال هام لتقدير الذات ففى البيت يوجد نظام هرمى يقوم على أساس السن ، فالاخوة اما أن يكونوا أكبر من الطفل أو أصغر منه . وبناء على ذلك فمن المتوقع أن

يختلفوا من حيث الكفاية والمقدرة . وفضلا عن ذلك فان البيت يستمر كمصدر للحب ولاشباع الحاجات الأساسية حتى حين يمضى الطفل الى الملعب والمدرسة . ففى البيت ينبغى عليه أن يكون جديراً بالحب وقد يتطلب هذا أن يكون كفوءا ، ولكن هذا الحب مرهون بدرجة كبيرة بكونه خيرا مطيعا ودودا أكثر من كونه كفوءا . أما فى ساحة اللعب فتختلط القيم اذ ينبغى أن يكون جديرا بالاحترام وأن يكتسبه بما يظهره من كفاية ومقدرة فيسيطر على حركاته فى سهولة . ويتعرض كثير من الأطفال لعناء شديد عندما ينتقلون من جو البيت المتمركز حول الطفل الى واقع تنافسى حتى فى جماعة اللعب التى تظهر الصداقة نحوه . اذ ينبغى عليهم الآن أن يظهروا ما لديهم من مقدرة جسمية وشجاعة ومهارة حركية ومشاعر ودية . وتحدث مقارنة مباشرة بين الطفل فى هذا كله وبين الأطفال الآخرين فى عمره ويعاقب على اخفاقه بالاذلال من قبل الجماعة والسخرية والنبذ (139, 144, 145) .

التكامل مع جماعات الأتراب :

عندما يبدأ الطفل فى الذهاب الى المدرسة . سرعان ما يكتشف أن كثيرا من اشباعاته تعتمد على انضمامه الى جماعة الأتراب كعضو من أعضائها ، وتختلف الفرص المتاحة للزمالة وللقيام بالأدوار المفضلة — أو حتى للمشاركة فى نشاطات اللعب المختلفة — مع درجة قبول الجماعة له . وفضلا عن ذلك فان التراجع الفيزيقى عن موقف جماعة الأتراب مستحيل الآن من الناحية العملية . فى الماضى كان الطفل يستطيع دائما اذا أخفق فى الاستمتاع باللعب مع أترابه أن يجمع بلياته ويعود الى البيت ، ولكن مثل هذا الحل لم يعد متاحا الآن ، فسواء أكان سعيدا أم شقيا ينبغى عليه أن يبقى بالمدرسة .

وبناء على ذلك فليس من العجيب أن نجد معظم الأطفال فى سن المدرسة مهتمين اهتماما شديدا بقبول جماعة الأتراب اياهم . وفى نفس الوقت نجدهم أقرب الى الحذر والتردد فى محاولتهم المبدئية للدخول كأعضاء فى الجماعة . ويحتوى الموقف الاجتماعى الجديد على احتمالات كثيرة تعرضهم للثواب والعقاب . ومع ذلك لا يتوافر لدى الأطفال فى معظم الحالات الا معرفة قليلة مسبقة عما يعتبر صحيحا أو خاطئا من الاستجابات فى الموقف الجديد ، ومن ثم ينبغى أن يعتمدوا على المحاولة والخطأ بدرجة كبيرة .

وفى محاولة لدراسة عملية الاستيعاب فى جماعة الأتراب ، قام فريق من الباحثين (144) بتقديم أربعة أطفال فى السادسة والسابعة من

اعمارهم كافراد لينضموا الى جماعات للعب رسخ تكوينها ، تتألف من ثلاثة أطفال فى نفس العمر ، ولم يكن الطفل الجديد يعرف الأطفال الآخرين ، ولم يكن يعرف المجرب أيضا .

وقد وجدوا أن القادمين الجدد بذلوا جهودا حقيقية لكى يصلوا انفسهم بالجماعة النواة ، ولكى يصبحوا جزءا منها على قدم المساواة مع الأعضاء الآخرين . وواضح أن معظمهم كان قد تعلم من قبل أن نشاطات الجماعة (وانتمائه الى عضويتها) قد تكون مجزية ومثيبة جدا ، ومن ثم ظهر شغفهم باللعب مع الآخرين .

فى هذه الجماعات كان على القادم الجديد أن يأخذ دور المبادأة فى تفاعله مع الأطفال الآخرين . ولم يحاول الأعضاء القدامى الا نادرا أن يطلبوا مساعدته أو أن يجعلوا من أمره يسرا ، أو ان يحسبوا حسابه فى نشاطاتهم . ولقد لوحظ نفس النمط من السلوك مرات كثيرة فى حجرة الدراسة حيث تلمس الأطفال الجدد أن يساعدهم المعلم فى التعامل مع التلاميذ الآخرين قبل أن يكونوا علاقات اجتماعية مباشرة معهم .

ويتألف الأسلوب المعتاد للاتصال والارتباط بالجماعة من تقليد ملاحظات أكثر أعضائها نشاطا ومحاكاة أفعالهم وايماءاتهم . ويحدث التقدم نحو التكامل مع الجماعة تدريجيا وعلى نحو مستمر . فقد وجد مثلا أن ٥ ٪ من استجابات القادم الجديد المتوسط خلال لقائه الأول مع الجماعة صنفت على أنها « نجاح فى المبادأة وفى توجيه نشاطات الجماعة » . وبعد اربع جلسات أخرى بلغ عدد ما قام به من تفاعلات من هذا النوع من الكثرة مثلما يقوم به أعضاء الجماعة النواة (اى ٢٥ ٪ من تفاعلاتهم) (104) .

ولقد عرف الأطفال الذين مكثوا معا فترة طويلة من الزمن كيف يتعاملون بنجاح بعضهم مع بعض ، أى أنهم تعلموا المؤشرات الهامة والاستجابات التى يحتمل أن يعززها أترابهم . أما الطفل الجديد فانه لا يعرف السلوك الذى يلقى الاثابة من هؤلاء الأغراب . ومن ثم فانه كان فى موقف أسوأ بكثير من الاعضاء القدامى . وفى ظل هذه الظروف لجأ الطفل الى راشد طالبا المساعدة ، ربما لأن الآباء والمعلمين كانوا يساعدونه فى مثل هذه المواقف سابقا . وباختصار يحتمل أنه قام بتعميم الاستجابات التى كانت تثاب سابقا ، والخاصة بالالتجاء الى الراشدين طلبا للمساعدة . وعندما استحال هذا ، وحيث لم تتوافر تعليمات معينة ، كانت أفضل تكتيكات الطفل أن يلاحظ أنماط سلوك الأطفال الناجحين فى الجماعة وأن يقلدهم .

تنوع جماعات الأطفال :

تختلف طبيعة جماعات الأطفال الى حد ما باختلاف العمر . فخلال السنوات المبكرة من مرحلة الطفولة المتوسطة تشيع الجماعات غير النظامية التى يكونها الأطفال بأنفسهم . ويميل الطفل فى سن المدرسة الى الاشارة فى حديثه الى « الشلة » . و « للشلة » عدة قواعد شكلية، تراعيها فى حكم ذاتها ، وهناك تغير سريع وتبدل فى العضوية . وتلعب المصادفات دورا كبيرا فى تحديد العضوية فى الجماعة . وتلعب عوامل مثل الطبقة الاجتماعية والميل الخاص والمظهر الجسمى دورا أقل فى تحديد هذه العضوية مما سيكون لها فى المستقبل .

وفيما بعد ، على أية حال ، أى بين سن العاشرة والرابعة عشرة، تتجه جماعات الأطفال لكى تصبح أكثر تحديدا فى بنيتها ووضوحا فى تكوينها . وتظهر جوانب لتنظيمها الرسمى ، كمتطلبات العضوية ، ومراسيم تفصيلية لتنظيم الاجتماعات وتسييرها . وعلى الرغم من هذا ، فقد يتغير أعضاء الجماعة بكثرة ، وقد لا يستمر بقاء الجماعة نفسها فترة طويلة . وتصبح التنظيمات الرسمية Formal organizations فى هذا الوقت كجماعات الكشافة للأولاد ، وللبنات ، أكثر أهمية ، وخاصة بالنسبة للأطفال من الطبقة الوسطى .

التغيرات فى العلاقات بين الأتراب :

يختلف اللعب الجماعى للأطفال فى المرحلة من السابعة الى الحادية عشرة من العمر عن لعب الأطفال فى المرحلة من الخامسة الى السادسة فى نواح هامة . ففى الفترة المبكرة قد يلعب الولد مع الأولاد أو البنات أو قد يتشاجر معهم أو معهن . وقد تكون ألعابهم أنثوية (لعبة البيت مثلا) أو ذكرية (لعب الكرة أو البناء) . غير أن الأطفال على أية حال يبدأون فى سن السابعة أو الثامنة فى الارتباط مع أتراب من نفس جنسهم أساسا واصطحابهم . ويلاحق الأولاد البنات ويغيظونهن ، بدلا من اللعب معهن . يبحث الولد عن أولاد آخرين ، ويحتمل أن يشعر بالخجل اذا وجد نفسه بمفرده مع مجموعة من البنات . وهناك عادة قدر ملحوظ من القلق يرتبط بصحبة البنات أو بالكشف عن أى ميل نحوهن وذلك فى الفترة من التاسعة الى الحادية عشرة من العمر .

• العوامل التى تؤثر فى تقبل الأتراب للطفل وفى مكانته بينهم

واضح من مناقشتنا حتى هذه النقطة أن جماعة الأتراب تلعب دورا هاما خلال الطفولة المتوسطة ، فهى تزود الطفل باشباعات عاجلة .

ومباشرة ، بل وتقوى تكامله مع العالم الاجتماعى الأرحب . وتستطيع هذه الجماعة أن تساعد فى تدريبه بحيث يصبح فردا أكثر كفاية وأوسع معرفة ، بل وتجعله آمنا فى التوحد مع دوره الجنسى ، وحائزا للميول والاتجاهات النفسية والمهارات التى تتوقع من جنسه ذكرا كان أم أنثى . وبالاضافة الى ذلك ، فان علاقاته بأترابه تعلمه التعاون فى العمل لتحقيق أهداف تعود عليه وعلى أترابه بالخير .

وعندما ننظر الى مجال هذه الوظائف ، فاننا نستطيع تقدير المزايا التى تعود على الطفل الذى يقبله أترابه ، والعقوبات التى يتعرض لها عندما يرفضونه . وعلى هذا فمن المهم أن نفهم كلا من العوامل التى تيسر تقبل جماعة الأتراب للطفل ، والتى تقوى هذا التقبل ، والعوامل التى تعرقله وتعوقه . أى ما هى العوامل التى تجعل الجماعة تحب الطفل أو تتجنبه أو تعامله بغير اكتراث ؟ وعلى أى أساس تتكون الصداقة بين الأطفال ؟ وما هى المتغيرات المرتبطة بالقيادة ؟ وما هى النتائج المترتبة على احتلال الفرد لمكانة اجتماعية عالية فى الجماعة أو احتلاله لمكانة منخفضة فيها ؟

المكانة الاجتماعية بين الأتراب :

لقد استخدم الباحثون فى دراسات المكانة الاجتماعية للأطفال أساليب مختلفة للقياس . فى الطريقة السوسيومترية ، يطلب من الأطفال أن يكتبوا أسماء من يفضلونهم من الزملاء وأسماء من يرفضونهم وذلك بالنسبة لمحكات محددة . فمثلا قد يطلب من كل طفل فى كشك من أكشاك المعسكر أن يكتب أسماء ثلاثة أطفال يرغب فى أن يتخذهم زملاء فى الفريق ، أو رفاقا فى السباحة ، أو جيرانا فى المسكن . وعلى أساس هذه البيانات يرسم رسم بيانى يوضح جميع اختيارات الأطفال ويعرف بالسوسيوجرام . وهذا الرسم يبين المكانة الاجتماعية النسبية لكل طفل ، من أحب الأطفال (وهو الذى يحظى بأكبر عدد من الاختيارات) الى المنعزلين اجتماعيا (وهم الذين لم يختارهم أحد من زملائهم) .

واستخدم يونى (13, 14, 15) هذا الأسلوب ليميز بين الأطفال الناجحين وغير الناجحين فى الصف الرابع الابتدائى فى ثلاث مدارس وذلك على أساس استجابات زملائهم فى حجرة الدراسة لمجموعة من الأسئلة السوسيومترية (من من الأطفال تحب أن يكون معك فى اللجنة ؟) وعلى أساسها يحسب لكل طفل درجة مركبة للتقبل الاجتماعى .

وقام الزملاء والمدرسون بتقدير عشرين طفلا هم أكثر الأطفال شعبية

وشهرة (أعلى الأطفال من حيث التقبل الاجتماعى) وبتقدير عشرين طفلا آخرين هم أقل الأطفال شعبية وشهرة ، وكان ذلك التقدير فى عشرين متغيرا من متغيرات الشخصية . ولقد حصل الأطفال الأكثر شعبية وشهرة على درجات عالية فى العدوانية الاجتماعية ، وفى الخصائص الانبساطية ، وأظهروا ، بصفة عامة زملتين (مجموعة من الخصائص ترتبط معا) من زملات الشخصية . تتكون الأولى من خصائص قوية ايجابية عدوانية كالقيادة ، والحماس ، والمشاركة الايجابية فى القاء الأناشيد . والزملة الثانية وكانت أقل تحديدا ووضوحا من الأولى ، اشتملت على الميل المتفائل ، والاتجاهات الودية (أنيق ، حسن المنظر ، كثير الضحك ، سعيد وودود) (13, 14) . ولقد أظهرت الخصائص المرتبطة بالشعبية والشهرة شبها كبيرا على وجه العموم بالخصائص التى ترتبت على التفاعلات المشبعة والمرضية المبكرة فى مجال الأسرة ونتجت عنها .

ولقد بحثت متغيرات الشخصية المرتبطة بالشهرة وذلك بتحليل استجابات عدد كبير من أولاد وبنات الصف الأول والثالث والخامس الابتدائى « لاختبار الشهرة » (133) فى هذا الاختبار يكتب الفرد أسماء زملائه فى الصف الذين تنطبق عليهم الصفات الآتية : « لهم أصدقاء كثيرون » « ذوو روح رياضية » « حسنو المظهر » .. الخ ثم يحسب معامل الارتباط بين درجات الشهرة (عدد الأصوات التى يحصل عليها الطفل فى « له أصدقاء كثيرون » مطروحا منه أصوات « ليس له أصدقاء كثيرون ») ودرجاته فى جميع متغيرات الشخصية الأخرى . وحللت بيانات الأولاد وبيانات البنات كل على حدة بالنسبة لكل صف دراسى .

ووجد أن درجات الشهرة ترتبط ارتباطا موجبا مع جميع متغيرات الشخصية الحسنة الأخرى . فقد اعتبر الأطفال المشهورون فى معظم الجماعات حسنى المظهر ، ودودين ، ذوى روح رياضية ، وأحسن الأصدقاء . أما علاقات الصفات الأخرى مع الشهرة فاختلفت باختلاف الجنس والسن . فمثلا ارتبطت الشهرة بين بنات الصف الاول ارتباطا وثيقا بالخصائص « تتصرف كسيدة صغيرة » ، «هادئة» ، «لاتتشاجر» « لا تسيطر على الأخريات » وكلما كبرت البنات قلت اهمية « تتصرف كسيدة صغيرة » ، بحيث لا تصبح لهذه الصفة علاقة بالشهرة الاجتماعية عندما تصل البنات الى الصف الخامس الابتدائى . وفى هذا السن نجد أن الصفات : حسن الملامح والروح الرياضية والود ، والأناقة ، وقلة التشاجر ، ترتبط أعلى ارتباط بشهرة البنت وشعبيتها .

أما الأولاد فى الصف الأول الذين حصلوا على أعلى التقديرات فهم

الذين اعتبروا من قبل زملائهم ذوى روح رياضية ، مجيدين للألعاب الرياضية ، « أولادا حقيقيين » محبين للمخاطرة ، ولا يميلون الى الخجل . وكان الانصاف فى اللعب ، والقدرة على القيادة من أهم الصفات المرتبطة بالشهرة بين أولاد الصف الثالث . وحصل أولاد الصف الخامس المشهورون على كثير من الأصوات باعتبارهم أفضل الأصدقاء ، حسنى المنظر ، لا يغلب عليهم الخجل ، أولادا حقيقيين ، وفى هذه المجموعة ظهر أن صفات الود ، والروح الرياضية والأناقة والنظام أقل ارتباطا بالشهرة والشعبية ، ولم يكن للصفات « غير مسيطر » « لا يغضب » ، « لا يتشاجر » الا علاقة ضئيلة بالشهرة (133) .

ويمكن أن نستنتج أن الاستجابات والخصائص التى يغلب أن تكافأ بالتقبل الاجتماعى تختلف باختلاف السن والجنس . وعلى أية حال ، فان الخصائص التى تساير التعميمات الثقافية الجامدة للسلوك المذكر — كالمهارات الرياضية والقيادة ، والمخاطرة أو الجرأة — ترتبط بالشهرة والشعبية بصفة عامة عند الأولاد ، بينما ترتبط الخصائص الأنثوية النمطية كالدماثة والرقة وعدم تأكيد الذات بالشهرة أو الشعبية عند البنات . ويمكن أن نستنتج من هذا أن الشهرة العالية مع الأتراب تعتمد جزئيا على الأقل على مسايرة الطفل لنمطه الجنسى أى على ملاءمة سلوكه لدوره كذكر أو أنثى .

الطبقة الاجتماعية والمكانة بين جماعة الأتراب :

ان مكانة الطفل بين جماعة الأتراب ترتبط كما هو متوقع بالطبقة الاجتماعية التى ينتمى اليها . ولقد وجد فى احدى الدراسات التى تناولت عينة من ٦٣ طفلا ، أخذت من فصلين دراسيين ، أن التقبل الاجتماعى (كما يحدد ويعرف على أساس الأسئلة السوسيومترية) يرتبط ارتباطا عاليا بالمقاييس الموضوعية للحالة الاجتماعية الاقتصادية للأسرة (11, 14) ويبدو أن لخلفية الطفل الاجتماعية الطبقية أهمية أساسية فى تحديد شهرته بين أترابه .

وتبين نتائج دراسات سوسيومترية أخرى أن أطفال الطبقة الدنيا يغلب أن يكونوا ذوى شهرة اجتماعية منخفضة بين أترابهم من جميع الطبقات الاجتماعية ، بل وحتى فى طبقتهم نفسها . ويغلب أن يكون لهم عدد قليل من الأصدقاء ، بل ويرى الآخرون أن ملابسهم رديئة ، وأن مظهرهم بسيط ، وأنهم غير محبوبين ، وعدوانيون ، ولا يحبون المدرسة ، قذرون سيئو الخلق ، تعساء ، وغير منصفين فى اللعب (13, 14) .

وقد تكون العوامل الاقتصادية مسئولة جزئيا عن الموقف الاجتماعى السىء نسبيا الذى يواجهه أطفال الطبقة الدنيا . فالفقر معناه بالنسبة لهم صحة سيئة ، وملابس رديئة ، ومشاركة ضئيلة فى النشاط الاجتماعى . وقد يقلل أى عامل من هذه العوامل فرص الطفل لتكوين علاقات ثابتة مع الأتراب ، وقد يعوق تعلمه للأساليب الاجتماعيةالجيدة وفضلا عن ذلك ، فان وعى الطفل من الطبقة الدنيا بعجزه عن التصرف المناسب قد يخلق عنده شعورا بالنقص وعدم الكفاية مما يؤدى بالتالى الى الانسحاب من التفاعلات الاجتماعية .

وتختلف أنواع السلوك التى ترتبط بالمكانة الاجتماعية والشهرة من طبقة اجتماعية الى أخرى ، لأن المثل العليا للذات ego-ideals عند الأولاد والبنات تختلف من طبقة الى أخرى . ولقد قارن أحد الباحثين (108) بين أولاد وبنات من أسر من الطبقة الدنيا ، وآخرين من أسر من الطبقة المتوسطة بالنسبة لمجموعة من السمات يعتبرونها ضرورية للشهرة الحسنة . ووجد أن أولاد الطبقة الدنيا يحترمون نمطين من الأولاد ، النمط الأول ، الطفل العدوانى المحارب الذى أحرز احترام أترابه لأنه قوى عنيف . أما النمط الثانى فهو الولد الاجتماعى المنبسط غير المتطرف فى العدوان . أما نمط الشخصية الذى أدى الى النبذ من قبل الأتراب فهو « النمط المخنث » الذى يساير المدرس ويحصل على درجات عالية فى التحصيل . وبما أن الولد من الطبقة الدنيا يعرض نفسه للنبذ من أترابه حين يتفوق فى المدرسة ، فقد يتعرض من ثم لصراع يتصل بانغماسه فى العمل المدرسى .

وكانت بنات الطبقة الدنيا أميل الى تقبل البنت المشاغبة العدوانية لفظيا ، التى أظهرت ميلا قويا نحو الأولاد . غير أنهن اذا قورن بالأولاد يحترمن أيضا البنت الودودة ، الجميلة المنظمة ، المجتهدة ، والتى لا تتخذ بالضرورة دورا قياديا ، ولا تهتم اهتماما شديدا بالجنس الآخر . وبناء على ذلك ، فان البنت من الطبقة الدنيا تستطيع أن تكون تلميذة مجتهدة دون أن تتعرض للاستبعاد من صديقاتها .

ويتقبل الأولاد من الطبقة المتوسطة أترابهم المهرة فى الألعاب التنافسية بشرط أ لايبالغوا فى السيطرة أو العدوان . ويلقى الأولاد الودودون ، المتسمون بالوسامة ، والمشهورون ، الاعجاب شأنهم شأن التلاميذ المجتهدين . ويتعرض المخنث من الأولاد والخائف للنبذ من أترابه فى هذه الطبقة كما هى الحال فى الطبقة الدنيا . وهناك تعميم جامد واحد مقبول عند بنات الطبقة المتوسطة ــ وهو البنت الجميلة الودودة المرحة . وهن ينبذن البنت العدوانية المشاغبة المهتمة بالجنس والتى تحظى

بالاعجاب عند بنات الطبقة الدنيا . وعلى الرغم من وجود بعض الفروق بين الطبقتين ، الا أن الأولاد فى كل منهما نبذوا « الولد المخنث » . وأعلت البنات من الطبقتين من قيمة الجمال والأناقة والاجتماعية .

ولقد ادت الفروق الواضحة بين الطبقتين الاجتماعيتين فى اتجاههما نحو العدوان الى تقبل اطفال الطبقة الدنيا لما يظهر فى التليفزيون والسينما والكتب الهزلية من أبطال بدرجة أكبر من أطفال الطبقة المتوسطة . وحصل أحد الباحثين (5) على بيانات ومواد عن تعرض الأطفال للتليفزيون والأفلام والكتب الهزلية ومدى تأثرهم بها . وظهر ميل عند الأولاد من الطبقة الدنيا ، وعند ذوى الذكاء المنخفض ، وعند المتمردين المستقلين ، لاتخاذ المغامرين العدوانيين فى البرامج التلفزيونية (السوبرمان) والمخبرين البوليسيين ، والقراصنة ، كمثل عليا لذواتهم . وكان هذا الميل أقل وضوحا عند الأولاد (١) من أسر أصحاب الياقات البيضاء (٢) من ذوى نسب الذكاء الأعلى ، (٣) من المستقلين والأقل تمرداً .

وهناك اهتمام أكبر فى الوقت الحاضر بين الآباء وعلماء الاجتماع بدرجة تأثير وسائل الاعلام العامة فى عادات الأطفال وأهدافهم البعيدة . ويبدو أن التلفزيون والأفلام يمكن أن تقوى الاتجاه الذى يعلى من قيمة العدوان والموجود من قبل ، عندما تكون خلفية الطفل وشخصيته بحيث تجعله أكثر تقبلا لما تعبر عنه وسائل الاعلام العامة هذه من اتجاهات . أما عندما تتصارع الاتجاهات والقيم التى ينقلها التلفزيون والأفلام مع قيم الطفل وقيم أسرته ، فانه يتأثر تأثرا أقل بمصادر الاتصال هذه وبناء على ذلك فان التأكيد الكبير على العنف والعدوان فى الأفلام والتلفزيون يحقق أكبر الأثر فى الأطفال الذين تخففوا من قلقهم فيما يتصل بالعدوان والذين يميلون الى تقبل السلوك العدوانى باعتباره مناسبا على وجه العموم . أما الأطفال الذين نشأوا فى بيوت لا تشجع العدوان ، وتعتبره شرا ، فليس من المحتمل أن تتغير معاييرهم بتأثير القصص والأفلام العدوانية .

المكانة الاجتماعية بين الأتراب والسلوك الاجتماعى :

تعتمد مكانة الطفل الاجتماعية بين أترابه بدرجة كبيرة على شخصيته. وتؤثر خلفيته الطبقية تأثيرا قويا فى مسار تطبيعه الاجتماعى . وثمة دراسة اجتماعية نفسية توضح العلاقة بين شهرة الطفل بين أترابه ، وقدرته على التأثير فى الآخرين وقابليته للتأثر بهم (107) .

تألفت عينة البحث من ثمان مجموعات من الأولاد ، وثمان مجموعات

من البنات (يتراوح عـدد أعضاء كل مجموعـة من سبعة الى تسعة) وانحصرت أعمارهم بين ١١ ، ١٥ سنة ، يقيمون فى معسكر صيفى . وسجل الملاحظون جميع التفاعلات فى كل مجموعة وقد تضمنت محاولة التأثير فى الآخرين بطريق مباشر أو غير مباشر (كأن يكـون الفرد كثير الطلبات ، يستخدم القوة أو التهديد ، يتوسل ، يقترح) كما لاحظوا أيضا وقائع عدوى السلوك أو انتشاره ، ذلك الذى يبدؤه أحد الأطفال حتى ولو لم يفصح عن رغبته فى أن يقوم الآخرون بتقليده .

وقدر تأثير كل طفل فى الجماعة على أساس عدد المرات التى بدأ فيها سلوكا معينا ، انتقل بالعدوى الى الأطفال الآخرين ، أو على أساس عدد محاولاته المباشرة الناجحة للتأثير فى غيره . كما اتخذ عدد مرات مسايرته لمحاولات الآخرين للتأثير فيه على نحو مباشر ، وعدد المرات التى تأثر فيها بسلوك الآخرين عن طريق العدوى كمقياسين لقابليته واستعداده للتأثر الاجتماعى . وقدر الموجهون شعور الأطفال بالتقبل من قبل الجماعة ، وارتباطهم بها وشعورهم بالانتماء لها ، وعلاقتهم بالكبار . وقدرت مكانتهم من حيث الشهرة عن طريق تقدير زملائهم مباشرة لقدرتهم فى الألعاب الرياضية ، واستقلالهم عن الراشدين ، ومرحهم ، ومعرفتهم الجنسية ، واستقلالهم عن الضغط الاجتماعى .

ولقد ارتبطت المكانة الاجتماعية ارتباطا له دلالة بتقديرات مشاعر التقبل من الجماعة ، وعدوى المبادأة ، ومحاولات التأثير المباشر الناجحة . وبعبارة أخرى شعر الأطفال الذين أحرزوا مكانة اجتماعية عالية انهم أكثر أمنا ، وأكثر تقبلا من الجماعة ، وأشد قدرة على التأثير فى سلوك الآخرين اما بالأساليب المباشرة أو غير المباشرة . فقـد استجاب لهم الآخرون فسايروا مقترحاتهم واتبعوها وبالتالى أثابوا نشاطاتهم القيادية .

وكان الأطفال ذوو المكانة الاجتماعية أقل ميلا لتقبل أوامر الآخرين ومقترحاتهم ، ولكنهم كانوا أكثر قابلية لعـدوى السلوك اذا قـورنوا بالمتوسط . ولما كانوا آمنين فى جماعتهم ، فقد كانوا أحرارا فى التأثر بالعدوى اذا رغبوا فى ذلك ، ولكنهم استطاعوا أيضا مقاومة المحاولات المباشرة للتأثير فيهم . ولقد اتجه أترابهم نتيجة لوعيهم بالمكانة الاجتماعية العالية التى ينعمون بها الى محاولة استخدام الأساليب غير المباشرة فى التأثير على سلوكهم بتكرار أكبر عن الأسالب المباشرة .

وعلى وجه العموم يدرك الأطفال ذوو المكانة الاجتماعية العالية هذه الحقيقة ، وييسر الآخرون هذا الادراك بسلوكهم نحوهم بطرق مختلفـة بما فى ذلك استعدادهم للتأثر بهم اما بطريقة مباشرة أو بالعدوى . وهم

يميلون الى التصرف والسلوك على أساس هذا الوعى والادراك ، فيقومون بمحاولات مباشرة للتأثير ، وبأنواع السلوك الأخرى التى تدل على الحرية فى العمل التلقائى داخل الجماعة (107, 334) .

وهناك عدة استنتاجات يمكن أن ننتهى اليها من هذه الدراسات التى تناولت المكانة الاجتماعية بين الأتراب : تعتمد مكانة الطفل الاجتماعية ارتفاعا وانخفاضا بدرجـة كبيرة على المركز الاجتماعى لأسرته ، وعلى خصائص شخصيته التى تضرب بجذورها الى مراحل النمو المبكرة . ويستجيب الأطفال الآخرون له بما يتفق مع شهرته الاجتماعية . فكما لاحظنا من قبل ، ان السمة القيادية والاجتماعية للطفل ذى المكانةالعالية وما يصدر عنه من استجابات تلقى تعزيزا وتدعيما من قبل اترابه الذين يتبعونه ويقلدون سلوكه . ومن ثم تحظى استجاباته التى ساعدته فى الأساس على تحقيق الشهرة والشعبية بالتقوية وتتكرر ، ويزداد احتمال محافظته على مكانته . وتدل الدراسات السوسيومترية على أن أطفال المدارس يميلون الى الاحتفاظ بمراكزهم النسبية من حيث الشهرة من سنة الى السنة التى تليها (12) .

الصداقة :

يختار الطفل أصدقاءه المقربين من بين أترابه ويحتمل أن يكونوا أهم « معلميه » ، لهم أعظم الآثار فى نموه وسلوكه ، ومن هنا تظهر أهمية فهمنا لطريقة اختيارهم .

وعندما يطلب من الأطفال فى سن المدرسة أن يحددوا أفضل أصدقائهم فانهم يختارون دائما تقريبا أطفالا من نفس جنسهم . (132) وليس هذا بعجيب فى ضوء التباعد بين الجنسين الذى يميز هـذه المرحلة . ومن المحددات الموقفية الهامة أيضا فى اختيار الأصدقاء القرب المكانى . فمعظم الأطفال يصادقون أترابا يعيشون فى نفس البيئة المحليـة أو الجيرة أو يوجدون فى نفس الصف فى المدرسة (44) .

وفضلا عن ذلك ، يبدو أن الخصائص الشخصية تلعب دورا هاما فى تكوين الصداقات . فى احدى الدراسات ، حللت بيانات تخص ٦٢ زوجا من الأصدقاء لتحديد النواحى التى يشبه فيها الصديق صديقه (44) . ووجد أن أزواج الأصدقاء يشبه الواحد منهما الآخـر أعظم الشبه فى « العمر النمائى » (مقياس للنضج الاجتماعى) وكانوا الى حد ما متشابهين فى العمر الزمنى ، وطول القامة والوزن والذكاء . وانتهى الباحث الى أن

من المحتمل أن تكون أوجه التشابه فى السمات غير العقلية اكثر أهمية فى علاقات الصداقة من التشابه فى الذكاء (44).

وفى سلسلة من الدراسات التى تناولت أطفال المدارس قورن بين أفراد صداقتهم متبادلة ، وآخرين صداقتهم غير متبادلة (11, 15) وكانت الصداقات المتبادلة هى تلك التى يختار كل طفل من الطفلين الطفل الآخر بكثرة خلال استجابته للأسئلة السوسيومترية مثل " من الذى تحب أن تختاره شريكا لك وصاحبا فى زيارة حديقة الحيوان ؟ أما فى الازواج التى لا يحدث فيها تبادل للصداقة فنجد أن احد الطفلين يظهر انجذابا نحو طفل يتجاهله .

ولقد وجد على وجه العموم ، أنه ليس هناك الا علاقة ضئيلة بين الصداقة المتبادلة والتحصيل الأكاديمى ، ولكن الصديقين يشبه الواحد منهما الآخر فى الخلفية الاجتماعية الاقتصادية ، وفى الذكاء العام . وكان الأطفال الذين انحدروا من أسر ذات مكانة اجتماعية اقتصادية أعلى ، أكثر نجاحا فى المحافظة على العلاقات المتبادلة من أولئك الذين انحدروا من أسر كبيرة (لها اربعة أطفال أو أكثر) أو من أسر متوسطة الحجم (لها ولدان أو ثلاث) . وبدا أن البنات فى الصفوف الأولى من المدرسة الابتدائية أكثر اجتماعية من الأولاد . ولقد اخترن من بين أترابهن عددا أكبر للمشاركة فى النشاطات المقترحة ، وانغمسن فى سداقات متبادلة بدرجة أكبر (11).

ولقدمال ذوو الصداقة المتبادلة من أطفال الصف الرابع الى الاتصاف بسمات شخصية عدوانية وموجبة وقوية ، والى التفوق فى القيادة وفى التسميع بالفصل . ولقد قدر نصف ذوى الصداقة المتبادلة على الأقل بأنهم فوق المتوسط فى الهدوء والنظام ، والجراة والقيادة والود ، وأنهم مرغوب فيهم كأتراب ، وحسنو المظهر ، ومتحمسون ويكثرون من الضحك ونشطون فى التسميع . وقام بهذه التقديرات زملاؤهم فى الصف (15).

وواضح أن الأطفال المهرة ، اليقظين والنشطين والمتجاوبين انجذب الواحد منهم نحو الآخر . وربما كان ذلك راجعا الى قدرة الواحد منهم على فهم حاجات الآخر وعلى اشباعها . واصطحاب الأطفال غير المتجاوبين معهم ليس مريحا ، ولذلك فانهم لا يتخذون أصدقاء من بينهم عامة . وكثيرا ما ينجذب الأطفال الآخرون الى أصحاب السمات الأكثر ايجابية ، ولكن مثل هذه الصداقة لا تستمر عادة وسرعان ما تنبذ (15).

وفى دراسة أخرى طلب من أربعمائة طفل فى الصف السادس أن

يكتبوا أسماء أفضل ثلاثة أصدقاء ، مع ذكر أسباب اختيارهم (4). وكانت الأسباب الأربع الأكثر شيوعا هى : الاحتكاكات الكثيرة (مثلا ، نعيش بمقربة منى ، نبيع الصحف معا) ، والتشابه فى الميول والأذواق (نقرأ الكتب معا ، لنا نفس الهوايات) ، التفاؤل والمرح (استمتع بصحبته) ، والظرف والود (انسان طيب ، فتاة لطيفة) .

والصداقة فى هذا السن غير مستقرة تماما . فبعد أسابيع قليلة من جمع هذه البيانات ، طلب من هؤلاء الأطفال أن يكتبوا أسماء أفضل أصدقائهم فاتضح أن ٦٠ ٪ من أفراد العينة نبذوا طفلا على الأقل من اولئك الذين وقع عليهم اختيارهم كصديق من قبل ، وبينوا أن السبب فى تغيير العلاقة هو نقص فى الاحتكاك بالصديق أو فى لقائه حديثا (لا أراه كثيرا) ، أو التشاجر معه (4) .

ويبدو أن عدم الثبات فى الصداقة يرجع الى التذبذب السريع فى الميول فى هذا السن . فطفلان لهما ميول متشابهة يحتمل أن يكونا حلفا لأن كلا منهما يستطيع فهم حاجات الآخر واشباعها ، وتكون علاقتهما مجزية للطرفين . غير أنه عندما تتغير الميول ، لا يستطيع الواحد منهما تحقيق اشباع للآخر يعود عليه بالاشباع فى نفس الوقت ، ويحتمل أن تنقطع صداقتهما .

ومع تقدم العمر ، تتبلور الميول عادة ، وتصبح الصداقة أكثر بقاء واستقرارا كما هو متوقع (63) . وبقاء الميول المتبادلة أساس هام للمحافظة على الصداقة . واستجابات الصداقة شأنها شأن أى سلوك آخر متعلم ، تتكرر اذا استمر تعزيزها وتدعيمها .

وظائف جماعة الأتراب فى التطبيع الاجتماعى

واضح أن جماعة الأتراب تتيح الفرصة للطفل لكى يحقق كثيرا من اشباعاته الحاضرة . ويجد الطفل فى هذه الجماعة أترابا يستطيعون مجاراته فى حركته ونشاطه بطريقة تتعب الآباء الذين لا يقدرون على ذلك بسبب أوجاع مفاصلهم . كما يجد آخرين فى مستوى نموه العقلى والاجتماعى ممن يستطيع أن يتحدث اليهم ويقارن بين ملاحظاته وملاحظاتهم . ويجد بينهم من يحتاجه من زملاء فى الألعاب الرياضية .

ومن الخطأ على أية حال ، اعتبار جماعة الأتراب مجرد طريقة لاسعاد الطفل خلال هذه الفترة من حياته ، ذلك لأنها تخدم وتحقق أهدافا أكثر شمولا فى تطبيع الطفل وتنشئته الاجتماعية . ومن الوظائف الأساسية

لجماعة الأتراب أنها تغير بعض اتجاهات الطفل النفسية . فقد تقوى جماعة الأتراب اتجاهات موجودة لديه ، أو تنشيء لديه اتجاهات جديدة ، أو تضعف تلك الاتجاهات التى تتعارض مع قيمها . وعندما تصطدم قيم جماعة الأتراب مع ما يوجد لدى الطفل من اتجاهات ، فان قابليته لتغييرها تعتمد على الأهمية النسبية لتقبل تلك الجماعة له .

وثمة سببان يجعلان الأطفال أكثر قابلية وتعرضا لتأثيرات جماعة الأتراب التى تتعارض مع القيم الوالدية . فالطفل الذى ينشأ فى جو منزلى غير عطوف يشعر بعدم الأمن وتصبح حاجته للتقبل والعطف من قبل الآخرين قوية وماسة . وفى مثل هذه الحالة لن يحرص الطفل حرصا شديدا على تجنب تخييب آمال والديه ، لأنهما لم يكونا عطوفين نحوه ، فاذا قبلت الجماعة الطفل ، فانه قد يتخذ قيمهم لنفسه فى شغف وحماس .

أما السبب الثانى لهذه القابلية للتأثر بالأتراب فله مصدره فى اخفاق الولد فى التوحد القوى مع أبيه ، أو البنت فى التوحد القوى مع أمها ، خلال السنوات من الثالثة الى السادسة . واذا لم يحقق الطفل هذا التوحد فانه سيبحث عن نماذج بديلة يتقمصها ويتوحد معها ، عندئذ ستتوافر لديه دوافع قوية لتمثل الاتجاهات النفسية لقادة جماعة الأتراب . أما الأطفال الذين يغلب عليهم أن يقاوموا قيم جماعة الأتراب اذا تناقضت مع قيم آبائهم فهم أولئك الذين يدركون أن آباءهم عطوفين ، ويقلقون اذا خالفوا المعايير الوالدية وهم الذين توحدوا مع هذه النماذج من الراشدين .

وتدعم دراسة حديثة لأطفال فى الصف الأول الابتدائى بعض هذه الأفكار . فى هذه الدراسة زار أحد الراشدين حجرات الدراسة وعرض على الأطفال أزواجا من الصور تمثل أشياء غير مألوفة . ثم قال الراشد « أنا أحب هذه الصور ، وعليك أن تدلنى على الصورة التى تحبها ، وترسم دائرة حولها » .

ثم طبق على الأطفال اختبار تكملة قصص (يعطى الطفل الجزء الأول من الصورة ثم يطلب منه أن يكملها) . ولقد وصف الأطفال الذين اختاروا نفس الصورة التى اختارها الراشد ، دور الأم باعتبارها أكثر عطفا وودا ، من الأطفال الذين لم يقيموا استجاباتهم على اختيار الراشد . وفضلا عن ذلك فان الأولاد الذين شعروا بأنهم غير محبوبين من أترانهم ، كانوا أكثر تأثرا بالاستمالة اذا قورنوا بالأطفال الذين شعروا بأنهم محبوبين ومقبولين من أترابهم (85) . وواضح أن الطفل الذى يرى والديه متقبلين له ويرى جماعة أقرانه نابذة له يميل الى الموافقة على آراء الكبار .

مسايرة الأتراب :

ان ميل الأطفال الى تقبل قيم الآخرين واتجاهاتهم النفسية (أى مسايرتهم) متغير من متغيرات الشخصية يختلف باختلاف أعمارهم ، كما يتفاوت فى قوته بينهم . ولقد اتضحت قوة تأثير جماعة الأتراب فى احدى الدراسات حيث عرض على الأطفال خط مستقيم أسود (هو الخط القياسى) وثلاثة خطوط أخرى مختلفة الأطوال (خطوط مرجعية) ثم طلب من كل منهم أن يحدد أى الخطوط الثلاثة يساوى فى الطول الخط القياسى (9) . وعندما سئل كل طفل على حدة ، جاءت أحكام معظم الأطفال دقيقة . وبعد مضى بعض الوقت على اختبارهم كل على حدة ، وضع كل طفل فى نفس الموقف الاختبارى مع ثمان من زملائه اتفق معهم المجرب اتفاقا مسبقا على سلوك معين دون أن يعرف الطفل ، بحيث يدلى كل منهم بالاجابة الخاطئة بصوت مرتفع . وكان يؤتى بالطفل موضع الدراسة ليجلس فى الحجرة بحيث يدلى خمسة اتفق معهم مسبقا ، باحكامهم قبل أن يفعل هو ذلك . ولقد أظهر جميع الأطفال فى ظل هذه الظروف ميلا كبيرا لمسايرة الغالبية ، ولاصدار أحكام غير دقيقة موضوعيا . وكان الأطفال الأصغر سنا (من ٧ — ١٠ سنوات) أكثر تأثرا بالأحكام غير الدقيقة للأغلبية ، اذا قورنوا بالأطفال الأكبر سنا (١٠ الى ١٣ سنة) .

وفى دراسة أخرى أجريت على أطفال مختلفين ، قامت المعلمة باصدار الحكم الخاطىء بدلا من الأتراب . وكانت تقوم بذلك ابتداء وبصوت مرتفع ، ثم يجىء دور الطفل بعد ذلك . ولقد اتضح أن هؤلاء الأطفال تأثروا بالمعلمة الواحدة أكثر من تأثر عينة الأطفال السابقين بمجموعة تتكون من ثمان زملاء . وهنا مرة أخرى نجد أن الأطفال الأصغر سنا كانوا أكثر تأثرا بالمعلمة ممن يكبرونهم فى العمر . وقد يقول الطفل فى سن السابعة « الآنسة س معلمة ولابد أن حكمها هو أصح الأحكام » أو يقول « ان معلمتى أكبر منى ، وهى تعرف الصواب ، ان الكبار يعرفون الصواب أفضل من الصغار » .

ولقد قال ولد فى العاشرة من عمره « أعتقد أن الخطوط تبدو مختلفة باختلاف الاشخاص . انها لا ترى رؤية صحيحة — بصرها ضعيف » .

وهذه النتائج تشير الى أن الطفل أكثر تأثرا برأى جماعة الأتراب منه برأى راشد هام واحد ، ومع تقدم العمر تتناقص القابلية للتأثر بالمعلم وبالأتراب .

تأثير الأسرة فى الطفولة المتوسطة

تأثير الممارسات الوالدية : التقبل والنبذ

كما ذكرنا من قبل ، ان مقدار ما تظهره الام من حب نحو طفلها خطير بالنسبة لنموه وهام . وفضلا عن ذلك ، فان درجة الحب الأمى تبدو ثابتة نسبيا بمضى الزمن . وقد بينت احدى الدراسات ، أن الأمهات اللائى قدرن على أنهن محبات لأطفالهن خلال السنوات الثلاث الأولى وعطوفات جدا عليهن (بناء على ملاحظة تفاعل الأم مع طفلها) حصلن أيضا على تقديرات مماثلة فى تقبل الطفل وحبه عندما بلغ المرحلة من التاسعة الى الرابعة عشرة من العمر (بناء على مقابلة شخصية مع الأم) . ولم يكن تقييد الأم لطفلها ثابتا ولا مستقرا خلال السنوات العشر هذه ، مما يرجح أن الحب بشكل جانبا أكثر ثباتا من التقييد فى علاقة الأم بطفلها (118) .

ولعل أحد أسباب هذا الفرق ، أ نالتقييد المفروض على الطفل فى الرابعة عشرة من عمره يعتمد بدرجة كبيرة على مقدار ما يتطلبه الطفل من ضبط . اى أن الأم اذا وجدت ابنها البالغ من العمر ١٤ عاما ، ناضجا يضبط نفسه ، فانها تميل الى خفض مستوى تقييدها له ، وذلك اذا شعرت بأنه قادر على السلوك المناسب دون سيطرة والديه أو رقابتهم . وقد تزداد ما تفرضه الأم من قيود على ابنها عندما يكبر عما كانت عليه من قبل اذا كان عدوانيا مندفعا لكى تسيطر على سلوكه غير المرغوب فيه . وعلى ذلك فان الفروق فى مقدار ما يفرض على الطفل من تقييد ومراقبة ، بين الثالثة ، والثالثة عشرة من عمره ، تعتمد بدرجة كبيرةعلى نوع الشخصية التى نماها . وتكونت لديه . ويقل احتمال تغير الحب الامى والحنان مع اختلاف شخصية الطفل .

ان تقبل الأم للطفل شرط ضرورى لتنشئته تنشئة اجتماعية فعالة. والنقص فى هذا التقبل يحبط حاجة الطفل الى الحب ويزيد من مقاومته لتمثل قواعد المجتمع الذى يعيش فيه . وبناء على ذلك ، فان النبذ الأمى كثيرا ما يؤدى الى أن يصبح سلوك الطفلعدوانيا ومضادا للمجتمع.

ولقد قارن سيموندز (130) بين خصائص الشخصية والتوافق الاجتماعى لمجموعتين تتكون الاولى من ٣١ طفلا منبوذا ، وتتكون الثانية من ٣١ طفلا مقبولا (٧) . والأطفال المنبوذون هم أولئك الذين اخفقت

---

(٧) ينبغى أن نشير الى ان بحث سيموندز به عيب منهجى أساسى واحد . وهو أنه بما أن نفس الباحث قد قام بتقدير كل من الطفل ووالده ، فان أحد التقديرين ليسمستقلا

أمهاتهم وآباؤهم فى توفير الرعاية المناسبة لهم والحماية والعطف . ولقد زاوج بين المجموعتين وساوا بينهما فى الجنس والعمر ، والصف المدرسى، والخلفية الاجتماعية الاقتصادية والمستوى العقلى . وعلى الرغم من أن اعمار أفراد العينة تراوحت بين ٥ ، ٢٣ سنة ، الا أن متوسط هـذه الأعمار بلغ ١٢ر٥ سنة ، وكانت أغلبية أفراد العينة من تلاميذ المدرسـة الابتدائية . ولقد ملأ مقدرون متمرسون يعرفون الأطفال وأسرهم قائمة تتناول سلوك الطفل ، وسمات شخصيته ، واتجاهاته العصابية ، كما تتناول التوافق النفسى لوالديه .

ولقد أظهر الأطفال فى المجموعة المقبولة سلوكا مقبولا من الناحيـة الاجتماعية بدرجة أكبر ، وكانوا أكثر تعاونا ، وودا ، وأمانة ، واستقرارا من الناحية الانفعالية ، وحزما وسرورا . أما الأطفال فى المجموعة المنبوذة فقد قدروا من ناحية أخرى على أنهم غير مستقرين انفعاليا ، وذوى نشاط زائد ، وكانوا يسلكون أنواعا من السلوك تستهدف جذب انتباه الآخرين . وكانوا على وجه العموم أكثر حنقا على السلطة بما فى ذلك والديهم ، وأكثر تمردا ضد النظم الاجتماعية والقواعد . ولقد أظهروا اتجاهات جانحـة واضحة ، وأكثروا من الكذب والهرب من البيت ، والسرقة والتشاجر .

ولا يواجه طفلان نبذا بنفس النوعية أو المقدار ، بل ولا يستجيبان له بنفس الطـريقة تماما . أى أننا لا نجد حالتين للنبذ تتخـذان نفس الصورة اكلينيكيا . فمثلا لو أن الطفلة فى الحالة التالية لقيت من والديها نبذا يتضمن عدم الاكتراث والتجاهل الفعلى والقسوة لاستجابت استجابة مختلفة تماما (21) . ومع ذلك فان هذه الحالة تصلح كمثال حى للطريقة التى يستجيب بها طفل لصورة معينة من صور النبذ .

ما أن بلغت « بريسكيلا » الرابعة عشرة من عمرها تقريبا حتى تفاقمت مشكلاتها ووصلت الى الذروة . تزايد عنادها سنة بعد اخرى ، وازداد انسحابها . فكانت تجلس فى المدرسة منعزلة تماما عن الآخرين . وكان عدد صديقاتها قليلا ، ولم تشارك فى أى نشاط اجتماعى . وكثيرا ما كانت

عن الآخر . ومن الممكن مثلا ، أنه اذا وجد الباحث أن الوالد ينبذ طفله ، فقد يميل الى أن يكون منتقيا فى ادراكه للطفـل . اى أنه قد يميل الى أن يرى خصائص شخصية الطفل التى ترتبط بالنبـذ ، وأن يغفل ملاحظة تلك التى لا تتسق مع افكاره عن نتائج النبـذ . وعلى الرغم من وجود هذا المصدر الممكن للتحيز ، الا أن النتائج مرجحة بدرجة عالية ، وتبدو متفقة تماما مع دراسات أخرى أقل شمولا ، ومع انطباعات المشتغلين فى المجـال الاكلينيكى .

لا تجيب عن أى أسئلة ، وتجلس تقضم اظافرها وتحملق فى النـاس بصرامة .

لقد كانت طفلة رشيقة جذابة ، ولو أنها ارتدت ملابس مناسـبة لبدت بالغة الجاذبية . كان لها وجه صغير حساس ، ولكن تعبيراتها كانت قاسية عدوانية ، وبدت بعيدة تماما عن أن يصل اليها أحد أو يفهمها تقريبـا .

وكان والدا الفتاة حسنا النية فى الأسـاس ، غير أنهما لم يفهماها تماما . كان الأب رجل دين ، والأم معلمة سابقة . وكان الوالدان متعلمين ومن ذوى الضمائر الحية فى طريقة حياتهما . وكانا حساسين ، وذوى معايير ومستويات عالية من حيث الواجب والالتزام ، يعتبران الخـلق الطيب والسلوك الصحيح أمرا هاما ، وكرسا نفسيهما بايثار وتضحية لتربية طفليهما وحاولا أن يغرسا فيها مبادئهما .

وعلى الرغم من هذه الفضائل فقد أفسد هـذان الوالدان ابنتهما « بريسكيلا » وكانت فتاة صغيرة وجلة خائفة حاولت أن تحصـل على الدفء والحب دون جدوى لأن الوالدين كانا بعيدين نسبيا عنها . وعندما بلغت الثانية من عمرها ، ولد أخ صـغير لها ، كان يختلف عن النمط السائد فى الأسرة ، طفلا صغيرا مرحا ، خفيف الروح ، يدخل السرور على والديه ، وعلى كل شخص آخر بنشاطه وذكائه، فشعرت «بريسكيلا» بأنها منبوذة كلية ، وانسحبت الى قوقعتها .

وليس ثمة شك فى أن أمها أعطتها من الأسباب الشىء الكثير الذى حملها على الشعور بأن أخاها مفضل عليها . وذلك لأن الأم لم يتوافر لها قدر كاف من الفهم ، ففى ضوء مبادئها الأخلاقية توقعت من ابنتهـا الصغيرة المهزومة أن تستمتع بالطفل كما استمتعت هى وأن تشاركه فى السراء والضراء دون أن تحقد عليه أو تغار منه .

ولقد ازدادت التعاسة التى عاشت فيها «بريسكيلا» نتيجة لما شعرت به من نبذ ، ولما لقيته من عقاب لحسدها لأخيها وغيرتها منه ، ولما مرت به من خبرات مدرسية غير سعيدة . ولقد ذهبت هذه الفتاة الى المدرسة وهى شاعرة أن الأطفال الآخرين كلهم سعداء ومحبوبون. وتزايد شعورها بالعزلة عندما أدركت رداءة ملابسها . ولقد آمنت أمها بالملابس العملية المعدة بالمنزل . ولم يؤمن كلا الوالدين بالزهو والفخار . وعلى هذا فقد ارتدت « بريسكيلا » دائما ملابس فضفاضة جدا ، مما أدى بالأطفـال الآخرين أحيانا الى السخرية منها .

وأصبح تبرم هذه الفتاة بالعالم كله ، ومعاداته المتسمة بالسلبية والعناد ، القناع الذى تخفى وراءه مشاعرها الجريحة . وكان عملها رديئا على الرغم من أن ذكاءها كان مرتفعا . ولم يكن لهـا أصدقاء . وشعر والداها بالحيرة والارتباك والحنق ازاء سلوك ابنتهما ، وجربا كل شيء معها استطاعا التفكير فيه — عاتباها ، وعنفاها ، وعاقباها ، ولكن دون جدوى . وعندما بلغت الثانية عشرة من عمرها كانت تشعر بمـرارة بالغة ، وانطوت على نفسها ، وشعرت بالوحدة والتعاسة (21, 132) .

ويظهر النبذ الوالدى فى الحالة التالية بصورة أوضح .

«كونى» حالة من الحالات النادرة لطفلة اعترفت أمها بأنها غير مغرمة بها غراما خاصا . فالأم « لا تريد نساء » وهى متحيزة بوضوح الى جانب ابنها ، ومع ذلك تعتقد أنها لا تظهر هذا التحيز . وكانت « كونى » لسوء حظها تعبد أمها . وشعرت بالتعاسة لما تسببه لأمها من شقاء ، وانتقمت لذلك باساءة معاملة أخيها . ولم تكن هذه الطفلة محبوبة فى المدرسة . وقررت « أن السخف يتملكها فتزغزغ البنات وتضايقهن . أنا أعرف أنى غير محبوبة بالمرة » .

وهى لا تعرف كيف تسلك مع الأطفال ، بل وتظهر العدوان نحوهم لعدم شعورها بالأمن . وقد غضب منها فريق الكرة لأنها تفسد لعبه . وشعرت بأن أمها لا تفهمها . ووجدت أن من الواجب عليها فى كثير من الأحوال أن تكذب خوفا من تأنيب أمها لها ، أو صفع أبيها . وليس لها من يدافع عنها (21, 135) .

ان قدرة الأم على منـح الحب لطفلها تتصـل الى حـد كبير ببناء شخصيتها . فان كانت تعسة ومحبطة ، فسوف يكون من الصعب عليها أن تتسامح مع طفلها وتتقبل حاجاته للاهتمام والحب .

ولقد حلل بعض الباحثين بيانات وتواريخ حياة ٢٥ طفلا من الأطفال المشكلين والعصابيين وبينوا أن أمهاتهم (23) قد نبذتهم جميعا تقـريبا ، وأن معظمهم قد لقى نبذا من آبائهم أيضا (16) . ولقد قررت الأمهات فى ١٦ حالة ، أن الأطفال لم يكن مرغوبا فيهم منـذ البداية بل قررن بأن الأطفال « كانوا شرا منذ البداية » (41) .

ولم تكن شخصية أى واحدة من الأمهات « حسنة التكامل » ، بل شخصن جميعا بأنهن عدوانيات ، خاضعات ، وطفليات فى سلوكهن . وحكم على أبوين فقط من المجموعة بالثبات والاستقرار الانفعالى . ولم تتوافر علاقات صحية بين الأم والطفل فى المجموعة كلها ، غير أن خمسة

من الآباء كانت علاقاتهم بأطفالهم طيبة . وكان أكثر أنماط العلاقات الوالدية ــ الطفلية شيوعا مزيجا من نقص فى الحب وزيادة فى التقييد .

وترجع مشكلات الأمهات مع أطفالهن واتجاهاتهن المضادة نحوهم الى خبراتهن السابقة وخلفيتهن التى كشفت عن « صورة عامة من الضعف وعدم السعادة » . ولقد عبرت اثنتان من الأمهات فحسب عن مشاعر الرضا عن طفولتهن . وشعرت الباقيات بالتعاسة والحرمان من الحب والتعرض للاحباط خلال تلك الفترة .

ولقد خبر الآباء طفولة أكثر استقرارا الى حدما ، واشباعا ، غير أنهم على العموم كانوا أيضا غير ناضجين وغير مهيئين للعلاقات الراشدة . وليس من العجيب فى ضوء هذه العوامل أن نجد فى ١٧ حالة من ٢٥ ، أن أحد الوالدين أو كليهما غير راض عن زواجه .

ويحتمل أن شخصيتى الوالدين ومشكلاتهما وصراعاتهما أعجزتهما عن تقبل مسئولياتهما كوالدين وجعلتهما غير راغبين فى ذلك . ونتيجة لذلك نبذا أطفالهما وأبقيا على علاقات غير منسجمة معهم ، وبالغا فى ضبط أبنائهما والسيطرة عليهما (41) .

وفى دراسة تتصل بهذه النقطة ، تمت المقارنة بين ٧٥ طفلا من المرضى المترددين على العيادة النفسية ، تعرضوا للنبذ ، ومجموعة ضابطة من الأطفال الأسوياء ، افترض عدم تعرضهم للنبذ من آبائهم (102, 103) . وتمت المزاوجة بين المجموعتين من حيث حجم الأسرة وترتيب الطفل بين اخوته . وظهر أن الأطفال المنبوذين كانوا لأمهات لم يرغبن فى الأطفال قط ، سيطرت عليهن الكراهية ، قاسيات فى العقاب ، غير مكترثات ، ومذبذبات ، ومهددات ، ومتشككات فى علاقتهن بأطفالهن .

وكشف تحليل بيانات تواريخ الحياة من الناحية الاجتماعية والطب نفسية ، وتحليل بيانات المقابلة الشخصية ، أن الخلاف الزوجى وعدم الوئام كان أكثر شيوعا وانتشارا بين آباء وامهات الأطفال المنبوذين . فمثلا عبر أكثر من نصفهم عن خيبة الأمل فى الزوج أو الزوجة ، وقرروا أن التشاجر ينشأ بكثرة بينهما ، بينما لم يشك من مثل هذه الأمور الا عدد صغير من آباء المجموعة الضابطة . وانتشر فى أسر الأطفال المنبوذين ، آباء ساء توافقهم ، ونقص فى العطف ، وبيوت متصدعة ، وقسوة الزوج ، وكان هذا بدرجة أكبر مما وجد فى الأسر الأخرى . ووجد أن أحد الوالدين على الأقل عصابى أو سيكوباثى أو ذهانى بالنسبة لأكثر من ٣٠٪ من هؤلاء الأطفال مقابل ٥ فى المائة فقط فى المجموعة الضابطة .

ومن الملامح الهامة فى خلفيات كثير من آباء الأطفال المنبوذين ، تعاسة طفولتهم ، وتصدع أسرهم ، وندر نسبيا أن يصدق هذا وينطبق على آباء أطفال المجموعة الضابطة .

وكان اغلبية الآباء النابذين لأطفالهم ، عدوانيين فى معاملة أطفالهم ، بينما وجد أن ٦٦ ٪ من الأمهات النابذات لأطفالهن متناقضات وجدانيا ، يتراوحن بين المعاملة العدوانية والمبالغة فى الحماية . ولم تنشىء أيةواحدة من الأمهات النابذات علاقة بناءة مع أطفالها . وتوافرت مثل هذه العلاقة عند ٩ ٪ من الآباء النابذين لأطفالهم . ومن ناحية أخرى ، وجد أن أقل من ١٠ ٪ من آباء المجموعة الضابطة عاملوا أطفالهم معاملة عدوانية أو متناقضة . وحكم على الغالبية الساحقة منهم بأن علاقتهم بأطفالهم علاقة بناءة صحية .

وكان الأطفال المنبوذون جميعا غير متزنين انفعاليا ، وفى حاجة الى علاج نفسى . ويقابل هذا ، أن جميع الأطفال تقريبا الذين عوملوا معاملة بناءة وصفوا بأنهم متزنون انفعاليا ، وودودون ومطيعون بالمدرسة ومحبوبون من أترابهم . وعلى أساس هذه النتائج كلها ينتهى الباحث الى أن النبذ :

... يرجع أساسا الى توافق الأم توافقا تعسا فى زواجها . وينتج هذا عادة عن عدم نضج احد الوالدين أو كليهما وعدم اتزانه انفعاليا . فتتأرجح الأم فى معاملتها لأطفالها وتتناقض فى تصرفاتها وتنتقل من المبالغة فى الحماية الى السلوك العدوانى . ويظهر الأطفال بدورهم مزيجا من الأعراض العدوانية (كالتشاجر والهرب والسرقة) وغير الاجتماعية والعصابية ومظاهر الخضوع . ويحدث السلوك العدوانى بتكرار أكبر عندما تكون معاملة الوالدين عدوانية على الدوام ، ويحدث الخضوع عندما تكون هذه المعاملة متسمة بالحماية باستمرار . ولقد اظهرت المجموعة الضابطة تطابقا كبيرا وواضحا بين المعاملة الوالدية البناءة والسلوك المتزن من جانب الأطفال (103, 586) .

ويمكن أن نستدل من الدراستين السابقتين على أن سوء توافق الطفل كثيرا ما تكون له جذوره فى سلوك الوالدين غير المحب للأطفال واتجاهاتهم المضادة نحوهم . وقد يرجع هذا بدوره ، على وجه العموم الى تواريخ حياة نمو الوالدين نفسهما ، وبالتالى الى شخصياتهما .

ويمكن أن نستنتج أن الأطفال يتحملون فى البيوت غير السعيدة والمتوترة التى يسودها الخلاف الزوجى احباطات ومضايقات كثيرة ،

ولا يمرون بخبرات مشبعة مرضية الا فى القليل النادر . ويحتمل الاتشبع حاجاتهم فى كثير من الحالات الا من خلال سلوك متطرف كالعدوان العنيف ، والخضوع التام ، والأعراض العصابية . وفى ظل هذه الظروف يثاب السلوك غير المتوافق اجتماعيا وغير الناضج مباشره ويتم تعلمه .

وبما أن هؤلاء الأطفال يتقمصون والديهم ويتوحدون معهم ، فيحتمل أن يختاروا بعض انماط سلوك الكبار غير المتوافقة وغير السليمة اجتماعيا . ولهذا فقد تفسر الأعراض العصابية للأطفال ومشكلاتهم السلوكية على انها نتائج للبيئة المنزلية ، أو على نحو أكثر تحديدا ، لنقص فى الدفء الانفعالى ، وفى العلاقات الوالدية الطفلية الصحية ونقص النماذج الجيدة التى يتمثلها أو يتقمصها . وقد تكون هذه المتغيرات مقدمات هامة للسلوك الجانح فيما بعد .

تأثير الأسرة فى نمو الأعراض السيكوسوماتية :

قد ترتبط الأعراض السيكوسوماتية عند الطفل أيضا ، بنبذ أمه له خلال السنوات المبكرة من عمره . والعرض السيكوسوماتى يدل على مرض جسمى أو خلل فى وظيفة من وظائف الجسم تتحدد الى حد ما باضطراب سيكولوجى . وعلى الرغم من اهمية وجود استعداد تكوينى أو جبلى للخلل السيكوسوماتى ، الا أن العوامل النفسية كثيرا ما تعمل على تعجيل الخلل . وتشتمل بعض الاضطرابات السيكوسوماتية الشائعة فى الطفولة المتوسطة على الربو ، وقرح القولون ، والاضطرابات الجلدية ، والتهاب المفاصل الروماتزمية .

وفى دراسة حديثة ، أجريت مقارنة بين ثلاث مجموعات من الأمهات (امهات لأطفال تتراوح أعمارهم بين ٦ — ١٢ سنة) . المجموعة الأولى ، لدى أطفالها اضطرابات سيكوسوماتية (أساسا ، ربو ، وقرح قولون ، والتهاب مفاصل روماتزمية) والمجموعة الثانية من الأمهات ، لدى أطفالهن أمراض جسمية بحتة (كساح أطفال ، امراض قلب ، واضطرابات فى الدم) والمجموعة الثالثة من الأمهات أطفالهن عصابيون (يكثرون من السلوك العدوانى ، ونوبات القلق) . ولقد كشفت المقابلة الشخصية للأمهات عن أن أمهات المجموعة الأولى كن أقل تقبلا لأطفالهن وأكثر ضبطا لهم فى السنة الأولى من الحياة اذا قورن بأمهات المجموعتين الثانية والثالثة . ولقد حكت الأمهات قصصا كاستجابة لصور تمثل أمهات وأطفالا صغارا . وبينت قصص أمهات الأطفال السيكوسوماتيين والعصابيين أنهن أقل تقبلا لأطفالهن وأكثر ضبطا لهم من أمهات الأطفال المرضى جسميا (45).

ولقد كشفت دراسة أخرى عن أن الأطفال المصابين بأمراض الحساسية (كالربو وحمى الخريف والاضطرابات الجلدية) لا يميلون الى التعبير عن العدوان على نحو واضح ومباشر ، ويظهرون قلقا شديدا بالنسبة لهذا السلوك . وكثيرا ما يكون والدا الأطفال المصابين بالحساسية متناقضين فى حبهما وعطفهما فهما يعطفان على الطفل فى لحظة ، وينبذانه فى لحظة أخرى . ولذلك فان الطفل لا يثق تماما فى ثبات الحب الوالدى. وهذه الحالة تؤدى الى عدوان قوى نحو الوالد ، ولكن الطفل يخاف من التعبير عن غضبه لأنه يخاف النبذ التام وفقدان الحب . وهذا الخليط من القلق الشديد حول فقدان الحب والصراع العنيف ازاء التعبير عن الحنق نحو الوالدين ، يؤدى الى حالات من التوتر تثير مجموعة من الأعراض النفسية وتعجل من حدوثها . وحدوث عرض معين ليس الا وظيفة لتاريخ الطفل الماضى ، وتكوينه الجسمى أو جبلته .

ملخص : يظهر معظم الآباء والأمهات انماطا من السلوك متقبلة للطفل، ونابذة اياه غير أن التوازن دائما يغلب التقبل ويرجح كفته وعندما يكون النبذ معتدلا ، فان الطفل يميل الى القلق المستمر خوفا من فقدان الحب الوالدى ، وقد يؤدى التوتر الناشىء عن هذا الى أعراض نفسية (عدوان، وأمراض سيكوسوماتية) . ونحن لا نعرف الأسباب التى تجعل أحد الأطفال المنبوذين يصاب بالربو بينما يصبح الآخر عدوانيا بشكل ظاهر ، ومعاديا للآخرين . هل يرجع ذلك للفروق فى درجة النبذ التى يتعرض لها ، ولاختلافات تكوينية جسمية بين الأطفال ، أم لمجموعة من العوامل البيئية الأخرى غير المعروفة . وكل ما نستطيعه فى الوقت الحاضر بصورة عامة ، هو أن نصف الأمهات ، اما باعتبارهن متقبلات لأطفالهن أو نابذات لهن . وبتقدم مناهج البحث ، سوف يصبح قياس سلوك الأمهات أكثر دقة ، وقد نستطيع أن نصف فى تحديد أكبر العلاقة بين درجة النبذ الاموى وسلوك الطفل المترتب على ذلك . وان أدق عبارة يمكن أن نصوغها الآن على أساس المعرفة المتوافرة فى الوقت الحاضر هى أن أطفال الأمهات النابذات اذا قورنوا بأطفال الأمهات المتقبلات ، أميل الى تنمية سلوك يعوق التوافق اليسير مع المدرسة ومع الأتراب ، ومع الراشدين .

التشدد الوالدى والتسامح وأثره فى الأطفال :

وهناك فئة ثانية من السلوك الأمى مستقلة نسبيا عن التقبل ، تتضمن مقدار التشدد والضبط الذى تفرضه الأم على سلوك طفلها . ان الأم المتشددة تشددا زائدا مع طفلها تحبط رغبته فى العمل المستقل ، ولهذا السبب قد تولد كراهية فى نفسه . كما أن كبح حرية الطفل قد يؤدى به الى تنمية مشاعر النقص ، لأن ارتياد البيئة ، واختبار قوته ومهاراته

ازاء تحدياتها عملية أساسية لتنمية الثقة بالنفس . ومن المتوقع أن يؤدى التقييد الشديد الى تهيب الطفل وخجله .

ولقد استخدم « سيموندز » فى دراسته لهذا الموضوع أساليب مشابهة لتلك التى استخدمها فى دراسته للتقبل والنبذ ، وقارن بين ما يترتب على السيطرة الوالدية أو الخضوع من نتائج فى تكوين شخصية الطفل (130) . وكانت عينة البحث مكونة من ثمانية وعشرين زوجا من الأطفال تراوحت اعمارهم بين ست سنوات وسبع عشرة سنة تمت المضاهاة بينهما كما حدث فى الدراسة الأخرى . وكان احد الطفلين لوالدين مسيطرين ، أما الأخر فكان لوالدين خاضعين .

ويقصد بالآباء المسيطرين أولئك الذين يبذلون قدراكبيرا من الضبط والسيطرة على طفلهم . وهم صارمون جدا معه ، وذوو سلطة وحزم ، ويعاقبونه ، أو يهددونه بالعقاب ، ومتشددون مع الطفل ويتطلبون منه أن يسلك وفق معايير لا تناسب عمره ولا نموه ، وينتقدونه ، ويخيفونه بغير ضرورة ، ويخططون له بكثرة ، بل وفى بعض الحالات يعنون بحاجاته الى درجة غير مألوفة ، ويمنحونه لعبا غير ضرورية ، ومزايا أو امتيازات خاصة (105 ,130) .

ويقصد بالآباء الخاضعين أولئك الذين يسمحون للطفل بدرجة كبيرة من الحرية ، ويسمحون لأنفسهم أن يسيطر عليهم الطفل ، وأن يسايروا حاجاته ورغباته ، ويتسامحون معه ولا يستطيعون رفض رجاواته ، أو من ناحية أخرى الذين يهجرون الطفل أو يهملونه ، ولا يزودونه بالتدريب السليم ويتركونه ليعتمد على نفسه بدرجة كبيرة (108 ,130) .

وينبغى أن نلاحظ أن « الوالدين المسيطرين » يشبهان الوالدين فى دراسة « بلدوين » الذى أطلق عليهما « الجو المنزلى الاستدادى » بينما ينطبق جزء من تعريف « الوالدين الخاضعين » ويوازى وصف ليفى للأمهات المبالغات فى الحماية وأشباع الأطفال والتسامح معهم .

ويميل أطفال الآباء المسيطرين ، شأنهم شأن اطفال مدرسة الحضانة فى دراسة بلدوين ، والذين أطلق عليهم « أسر ذات ضبط استبدادى » ، الى أن يكونوا مؤدبين ، مشبطين ، مدققين ، يعتمدعليهم ، ولكنهم خاضعين دمثين خجلين وحساسين . وكانت لديهم صعوبة أكبر فى التعبير عن الذات ، كما هو متوقع ، وقاسوا من مشاعر النقص بدرجة أكبر ، ومن

الشعور بعدم الأمن والحيرة ، أكثر من الأطفال الذين أتيحت لهم حرية أكبر (130) .

ولقد انتقلت أنماط السلوك التى يثاب عليها الطفل فى الأسر المسيطرة — وهى الخضوع للآخرين ، وتنفيذ التعليمات بأمانة ، وكف العدوان — الى المواقف الاجتماعية الأخرى . ومن ثم بدا أن هؤلاء الأطفال قد نشئوا تنشئة اجتماعية صارمة وأن لديهم ضمائر قوية — وتحقق هذا ، على أية حال على حساب حرية التعبير والتلقائية .

وقد حصل الأطفال (الذين انحدروا من آباء خاضعين) من ناحية أخرى على تقديرات بينت أنهم أكثر عصيانا ، وأنهم عديمو المسئولية ، عنودون متمردون على السلطة معادون لها ، ومع ذلك فقد اعتبروا واثقين من أنفسهم ومنطلقين فى تكوين صداقات خارج الأسر (130) . ولقد أتيح هؤلاء الأطفال للتعبير عن مشاعرهم بحرية ، وللافصاح عن حاجاتهم ورغباتهم . ولم يتعلموا الطاعة ، أو الخضوع ، أو الاضطلاع بمسئولية بالمنزل ، ومن ثم لم يبد عليهم أنهم مسايرون بدرجة كبيرة للبيئة الأوسع ، أو أنهم مشاركون فيها .

وفى دراسة حديثة (7) قورنت ٣٢ أسرة لهم أطفال مشكلون (تراوحت أعمارهم بين ست سنوات واثنتى عشر سنة) بخمس وعشرين أسرة لهم أطفال أسوياء . وأجاب الوالدان فى كلتا المجموعتين عن اختبار للشخصية ثم قوبلا مقابلة شخصية ، وكشفت النتائج أن الوالدين اللذين بالغا فى التشدد ، والضبط ، وعاقا محاولات الطفل للاستقلال الذاتى كان أطفالهما خجولين جدا وهيابين .

والخلاصة أنه يمكن القول ، أن هناك بعض الأدلة التى تدعم الاعتقاد بأن التقييد الوالدى الشديد يؤدى الى مشاعر النقص والخجل عند الطفل . وأن التسامح الوالدى من ناحية أخرى يرتبط بسلوك أكثر تلقائية وثقة بالنفس . غير أن التسامح الزائد ازاء العدوان كما لوحظ فى الفصل التاسع قد يؤدى الى سلوك عدوانى متكرر . ويتوقف تأثير التشدد الأمى على أنواع السلوك التى تلقى التقييد والمنع وعلى مقدار الحب والتقبل فى علاقة الوالدة بالطفل . وأن مزيجا من الحب للطفل وتمكينه من الاستقلال يغلب أن يؤدى الى تنشئة اجتماعية صحية ، وأن منح الاستقلال الذاتى فى سياق من النبذ يغلب أن يؤدى الى عدوان عند الطفل مضاد للمجتمع ومبالغ فيه .

مدركات الطفل عن النبذ الوالدى والتشدد :

حتى الآن تناولنا أولا تأثير العلاقات الوالدية — الطفلية على سلوك الطفل الظاهر واضطراباته الانفعالية . ولم نناقش مدركات الطفل لوالديه ومشاعره وحاجاته وانفعالاته واتجاهاته ، ومع ذلك فان لهذه الأجهزة اهمية جوهرية . هل يدرك الأطفال النبذ الوالدى والعداء ؟ هل يشعر الأطفال المنبوذون أنهم غير مرغوب فيهم ، وغير محبوبين ، وغير جديرين بالحب ، وأنهم يعاقبون ظلما ؟ كيف يرون انفسهم ووالديهم ؟

ولقد قام جاكسون عالم نفس بريطانى لكى يفحص هذه المشكلات على نحو منظم ، بدراسة سبعين طفلا ساء توافقهم — ثلاثين من العصابيين ، وأربعين من الجانحين — كما درس مجموعة ضابطة من اربعين طفلا من الأسوياء (64, 65) . حكى كل طفل من هؤلاء الأطفال قصة كاستجابة لكل رسم من رسومات ست تصور أنواعا مختلفة من العلاقات الأسرية (الاعتماد على الأم ، الاستبعاد من محبة الوالدين ، الغيرة من الأخوة ، العصيان ، الوحدة والشعور بالاثم ، الخوف من العدوان ، تهديدات بالعقاب) . ثم تم استنتاج أفكار الطفل عن نفسه ، واسرته ومجتمعه على وجه العموم من استجاباته لهذا الاختبار .

ولقد اختلفت مدركات الأطفال الذين ساء توافقهم عن انفسهم واتجاهاتهم اختلافا كبيرا عما وجد لدى الأطفال الأسوياء . ولقد وصف الأسوياء أنفسهم فى قصصهم عامة (أى وصفوا ابطالهم ، بأنهم أخيار وظرفاء ، بينما أدرك الأطفال الجانحون والعصابيون أنفسهم على أنهم « عصاة » « خبيثون » ولقد كان الأطفال المتزنون انفعاليا واقعيين بالقدر الذى يكفى لادراك أنهم أساءوا السلوك أحيانا ، ولكنهم لم يشعروا بأنهم تعرضوا لعقوبات قاسية أو مبالغ فيها . ورأوا آباءهم مغرمين بهم متقبلين لهم ، يمنحونهم المساعدة والحماية .

ولقد شعر الأطفال العصابيون والجانحون ، من ناحية اخرى ، بأن آباءهم كرهوهم ونبذوهم ، وأساءوا معاملتهم ، وعاقبوهم فى غير انصاف بسبب سوء أعمالهم . وكما هو متوقع على أساس مبدأ التعميم ، نظر الأطفال سيئو التوافق الى الغرباء نظرة خوف وشك ، بينما أدركهم الأطفال الأسوياء على أنهم على وجه العموم طيبون ورحماء .

ولقد استجاب الأطفال العصابيون الى الظلم الذى شعروا بأنهم قاسوا منه . فأظهروا العداء لوالديهم والنبذ لهم ، والغيرة الشديدة من اخوتهم ، والخوف من عدوان الكبار ، ومن الاخوة والأخوات الذين يفوقونهم قوة .

ولم يظهر الجانحون هذا القدر الكبير من كراهية الوالدين والاخوة ، أو هذا القدر الهائل من القلق أو الاشفاق على الذات الذى أظهره العصابيون . ولقد أبرز المؤلف أن هؤلاء الأطفال شعروا بالعزلة وبعدم الانتماء . ونتيجة لذلك ، كانوا أقل التصاقا بأسرهم من الناحية الانفعالية ، وكبتوا جميع مشاعرهم القوية نحوها (64, 65) .

ولقد درس باحث آخر استجابة أولاد تراوحت أعمارهم بين السادسة والعاشرة لصور ولأسئلة مباشرة (70) . ووجد ارتباطا موجبا بين العراك مع الزملاء (كما يقدره المدرس) ووصف الوالدين بالعداء وعدم العطف على أبنائهم . وكان الأولاد الذين وصفوا أمهاتهم بالعطف أقل عدوانا مع اترابهم . وهذه النتيجة تدعم الفرض القائل بأن التطبيع الاجتماعى للعدوان يعتمد على رغبة الطفل فى ادخال السرور على والديه ، وقلقه حول فقدان الحب الوالدى قلقا معتدلا . واذا رأى الطفل والده كنابذ له ، قل لديه الدافع لكف السلوك العدوانى .

وواضح أن تأثير علاقة الوالد بالطفل سواء أكانت علاقة صحية أم غير صحية ينعكس على اتجاهات الطفل نحو نفسه ونحو أسرته . كما ينعكس فى سلوكه الظاهر . فالطفل الذى يعاقب وينبذ يبدو مدركا فى وضوح لاتجاهات الوالدين نحوه . وفضلا عن ذلك فانه يبدأ فى رؤية نفسه على أنه غير مرغوب فيه ، وغير جدير بذلك ، أى أنه يبدأ فى تمثل اتجاهات والديه نحوه . وفى ظل هذه الظروف يغلب أن يكون سلوكه غير متوافق .

الفروق بين الطبقات الاجتماعية فى علاقة الأم بالطفل :

على الرغم من أن البيئة الاجتماعية غير الأسرية (المدرسون والأتراب) تؤثر تأثيرا قويا فى دوافع الطفل فى عمر المدرسة وفى أنماط سلوكه ، الا أن اتجاهات الأسرة وممارستها ما يزال لها تأثير هام وأساسى . وان النماذج التى يقدمها الوالدان للطفل ، ونمط الاثابات والعقوبات التى تصدر عنهما تتحدد بدرجة كبيرة بمجموعتين من العوامل : الشخصيات الفريدة للوالدين ، وقيم الطبقة الاجتماعية التى تنتمى اليها الأسرة وتعيش فى جوها . وتنتمى كل أسرة الى عدد من الجماعات الثقافية المندرجة أو الفرعية (جماعات عنصرية ، ودينية وطبقة اجتماعية) . ويشترك أعضاء هذه الجماعات فى كثير من الخصائص ويختلفون على أنحاء شتى عن أعضاء جماعات أخرى . ولقد استعرضنا فى الفصلين السادس والسابع الدراسات التى بينت أن الأسر من الطبقة الوسطى تختلف فى طرق تدريب أطفالها عن الأسر من الطبقة الدنيا .

ويظل لمؤثرات الثقافة الفرعية هذه فاعليتها وتأثيرها خلال الطفولة المتوسطة . ونجد فى أى بيئة محلية أن الآباء من طبقة معينة يشتركون عادة فى نفس الأندية ، ولهم ميول واتجاهات متشابهة ، ويتحدون معا ضد الآخرين ممن ينتمون لطبقات أخرى ، ويعملون معا فى نفس الأنواع من الأعمال . ونتيجة لذلك ، نجد أن أفكارهم عن السلوك المقبول وغير المقبول وعن أساليب تنشئة الأطفال وتربيتهم متشابهة جدا (135) . فمثلا كثيرا ما يتجاوز الآباء عن العقاب الجسمى للأطفال فى الطبقة الدنيا أكثر مما نجد فى الطبقة المتوسطة (93) ، ومن هنا يكثر استخدام العقاب فى الأولى عن الثانية وتكثر الاثابة على الميول الفنية من ناحية أخرى فى الطبقة المتوسطة اذا قورنت بالأسر من الطبقة الدنيا . والعلاقة بين الأمانة وقيم الطبقة الاجتماعية أقل وضوحا ، لأن الطبقات الاجتماعية على اختلافها تكافئها . فميل الطفل الى اتخاذ الأمانة كقيمة يعتز بها اذن يعتمد بدرجة أكبر على درجة الأمانة التى يظهرها والده من نفس الجنس (الذى يتقمصه) وعلى التشجيع الوالدى لسلوكه (اثابته) أكثر مما يعتمد على عضويته فى طبقة اجتماعية معينة .

الفروق بين الطبقات الاجتماعية فى أساليب تنشئة الأطفال :

ان سلوك الطفل الذى يشجع ويثاب من طبقة اجتماعية قد ترفضه طبقة أخرى وتعاقب عليه ويعلم الوالدان أطفالهما الاستجابات والقيم والمعتقدات الملائمة لطبقتهم الاجتماعية من خلال نظام معقد من الاثابات والعقوبات المنتقاة .

ويتراوح التدريب الطبقى للطفل من ضبط الأسلوب الذى يتناول به طعامه الى السيطرة على اختياره لأترابه فى اللعب ولأهدافه التعليمية والمهنية . ان هذا الضبط يشمل الأوقات التى يروح فيها عن نفسه والأماكن التى يتم فيها الترويح ، والأعمال التى عليه أن يقوم بها لخدمة أسرته ، والحجرات والأدوات التى يسمح له باستخدامها فى البيت ، وارتداء ملابس معينة فى أوقات خاصة ومقدار الاستذكار والدرس المطلوب منه ، بل انه يخضع للضبط الاقتصادى من قبل والديه ، بل ان مفاهيمه عن الصواب والخطأ تخضع لهما . وكل هذا يتفاوت ويختلف باختلاف الطبقة الاجتماعية للطفل ، (33, 609) .

وتدل الشواهد على أن الأمهات من الطبقة المتوسطة أكثر عطفا وحبا واقل عقابا عن الأمهات من الطبقة الدنيا . ولقد بينت على سبيل المثال مقابلة ١٩٨ أما من الطبقة المتوسطة العليا ، ١٧٨ أما من الطبقة الدنيا العليا لأطفال فى رياض الأطفال أن الأمهات من الطبقة المتوسطة

« أكثر دفئا واكثر افصاحا عن مشاعرهن من الأمهات من الطبقة الدنيا » (68, 395) ، وفضلا عن ذلك « فان الوالدين من الطبقة الدنيا العليا استخدموا العقاب البدنى والحرمان من الامتيازات والسخرية كأساليب لضبط الأطفال أكثر من الآباء من الطبقة المتوسطة العليا ويبدو محتملا أن الآباء من الطبقة المتوسطة استخدموا التفكير والتحليل العقلى والثناء بدرجة أكبر ... » (86, 395) .. وأيدت دراسة أخرى هذه النتائج (6) ، حيث وجد أن الأمهات من الطبقة المتوسطة الدنيا أقل عطفا وحنوا وأكثر عقابا وتشددا من الأمهات من الطبقة المتوسطة العليا . بل ولقد كشف بحث آخر عن أمهات أولاد فى مرحلة قبل المراهقة (93) عن أن الأمهات من الطبقة المتوسطة ذوات خلفية أثنولوجية مشـابهة ، ومن نفس المنطقة الجغرافية . وواضح أن البعدين الأساسيين فى علاقة الأم بالطفل وهما الحب ــ والكراهية ، والتشدد ــ والتسامح يرتبطان بالطبقة ، الاجتماعية التى تنتمى اليها الأم . وترتبط الفروق فى الشخصية بين الأطفال من الطبقات المختلفة بغير شك بالفروق فى طرق تنشئتهم .

الفروق الطبقية فى اتجاهات الأطفال نحو الوالدين :

واذا كانت نتائج هذه الدراسات صادقة ، فان من المتوقع أن يدرك الأطفال من الطبقة الدنيا طرق تنشئة آباءهم لهم على أنها قاسية بينما يرى الأطفال من الطبقة المتوسطة أن آباءهم متساهلون . ولقد بينت بحوث عديدة أن الأمر كذلك . ففى احدى الدراسات طلب من مجموعتين من أطفال الصف الخامس الابتدائى عدد كل منهما ٢١ طفلا أحدهما من الطبقة الدنيا والآخر من الطبقة المتوسطة طلب منهم أن يكتبوا موضوعات انشاء عن استجابات ولد فى العاشرة من عمره نحو سلوك أخيه الأصغر ومضايقاته . وقد افترض أنه من خلال القصة ، سوف يكشف الطفل عن مدركاته لأساليب التربية الوالدية (34) .

ولقد كتب عدد من أطفال الطبقة الدنيا قصصا تشتمل على حلول غير بناءة للمشكلة يبلغ ضعف من فعل هـذا من أطفال الطبقة المتوسطة (أى أنهم التجأوا الى السـلطة) . وكانت الأغلبية السـاحقة للحلول المقترحة من قبل أطفال الطبقة الاجتماعية الأعلى بناءة وقائمة على الاتفاق الودى بينما لم يقـدم هذا النوع من الحلول الا نصف أطفـال الطبقة الأدنى . وقد مال أطفال المستوى الاقتصادى الاجتماعى المنخفض على وجه العموم الى استخدام العقاب والانتقام لما يتعرضون له من اساءة .

ولقد سئل كل طفل فى هذه الدراسة فى مقابلة شخصية خاصة عشر أسئلة تتصل بمشكلات التأديب الروتينية فى المدرسة والبيت والبيئـة

المحلية (أينبغى أن يسمح للأطفال أحيانا أن يجيبوا بتبجح على آبائهم ؟). ولقد كشف الأطفال ذوو الظروف الاجتماعية الاقتصادية الأفضل عن اتجاهات موجبة نحو معاملة والديهم ونحو السلطة على وجه العموم . ولقد ادرك أطفال الطبقة الأدنى السلطة ، بما فى ذلك أبويهم على أنها غير معقولة وقاسية . وهكذا كشفوا عن رضوخ أكثر جمودا ، وخوف أكبر من الانحراف عن القواعد والتنظيمات الثابتة (34).

وقد تم التوصل الى نتائج مشابهة فى دراسة أخرى عن تأثير الاختلاف والتنوع فى أساليب التأديب والتربية بين الطبقات الاجتماعية فى اتجاهات الأطفال نحو آبائهم . وتكونت عينة البحث من ثلاث مجموعات كل منها عبارة عن خمسين طفلا فى الصفوف من الخامس الابتدائى الى الثانى الاعدادى . اختيروا من ثلاث مدارس تمثل المستويات الاقتصادية الأعلى ، والأوسط والأدنى . ولقد قوبل كل طفل على انفراد ، وبعد تكوين علاقة وئام طيبة ، طلب منه أن يدلى بالأفكار العشر الأولى (تداعى أفكار) التى ترد لذهنه عندما يفكر فى أمه وأبيه . ثم حللت هذه البيانات لتحديد أفكار الأطفال وأوصافهم لوالديهم ، وطبيعة الارتباط بالأبوين والاعتماد عليهما ودرجته ، ودرجة الكبت أو الحرية فى التعبير (90).

وعلى الرغم من وجود تباين كبير فى كل مجموعة ، الا أن الأطفال ذوى المستويات الاقتصادية المختلفة أظهروا على وجه العموم اتجاهات متمايزة نحو الوالدين . فمثلا أظهر أطفال الطبقة المتوسطة كمجموعة مشاعر سارة نحو آبائهم تدل على تقبلهم واحترامهم للذين اعتبروهم مساعدين لهم ومتسامحين معهم . وظهر أن قلة من هؤلاء الأطفال بالغوا فى الاعتماد على والديهم أو فى العدائية نحوهما .

واظهر الأطفال من الطبقة الدنيا ، من ناحية أخرى اكبر عدد من الاستجابات المضادة . وكانت هذه المجموعة أكثر المجموعات الثلاث تناقضا فى عواطفها (فقد مزجت الحب بالكراهية) نحو الوالدين وكانت أكثر المجموعات من حيث شعورها بالأمن . على الرغم من أن ما وجد لديها من مشاعر النبذ أو الاعتماد الزائد كان قليلا نسبيا ، الا أنهم شعروا أن آباءهم كانوا على وجه العموم أكثر كبتا وقمعا ولم يتيحوا لهم الا صحبة ضئيلة . وكانت مجموعة الطبقة العليا أكثر المجموعات تغايرا وتباينا ، ولكنهم كمجموعة عبروا عن أشد مشاعر النبذ ، والمبالغة فى الاعتماد على الوالدين . وكانت الكراهية اقل شيوعا فى هذه المجموعة عنها بين أطفال الطبقة الدنيا ، ولكن الاعجاب الشديد بالوالدين كان أكثر شيوعا بينهم وكان ممزوجا بالخوف والشعور بالذنب .

تأثير الأخوة :

على الرغم من أن شخصية كل من الوالدين وسلوكهما نحو الطفل له اهمية اولى واساسية فى تشكيل نموه ، الا أن علاقته بأخوته ان كان لديه أخوة ، قد تؤثر أيضا بعض التأثير فى نمو شخصيته .

ولقد اتضح أن أكثر من ٨٠٪ من الأطفال الأمريكيين لهم أخوة . وقد يتعلم الطفل من خلال تفاعلاته معهم أنماطا من الولاء ، والمساعدة والحماية ، أو الوانا من الصراع والسيطرة والتنافس ، وقد تعمم هذه وتنتقل الى علاقات اجتماعية أخرى . ويشكل عدد أخوة الطفل وعلاقته بهم جانبا هاما من موقف تعلمه ، ومن ثم قد يؤثر تأثيرا قويا فيما يتعلمه الطفل فى البيت وفى طريقة تعلمه له . ولقد اهتم عدد من الدراسات المنظمة بنتائج ترتيب الطفل بين الأخوة (الأكبر ، الأصغر أم الأوسط) ؛ أو الأوحد على شخصية الطفل فى عمر المدرسة وعلى سلوكه .

وواضح أن موقف التعلم الاجتماعى الذى يواجه الطفل الأول يختلف عن ذلك الذى يواجهه أخوته ممن دونه فى العمر ، فمثلا ، قد يعاق الأطفال الكبار نتيجة للنقص النسبى فى خبرة والديه . وقد يتعرضوا لضغط زائد أو اجهاد كبير لتحقيق أهداف معينة ، أو يجدوا أن من واجبهم أن يعنوا بالأطفال الصغار قبل أن يهيئوا أو يعدوا لمثل هذه المسئولية . وعليهم وحدهم أن يواجهوا التوافق الصعب الذى يستلزمه فقدان مكانة « الطفل الوحيد » .

ومن ناحية أخرى يغلب أن يجد أصغر الأطفال سنا معاملة طفلية لمدة أطول من قبل والديهم ولكنهم يتنافسون بقوة مع أخوتهم الكبار لاشباع حاجاتهم الذاتية . ويغلب أن يسيطر عليهم أخوتهم الكبار ويعاقبونهم ، ولكنهم يتمتعون بامتياز بالنسبة لأخوتهم هو أنهم لا يجدون أن من الواجب عليهم أن يتوافقوا مع منافسيهم من الاخوة الأصغر سنا . ولأسباب مثل هذه قد نتوقع حدوث فروق فى الشخصية ترتبط بترتيب الطفل بين أخوته فى الأسرة .

وتبين البحوث التى تناولت هذه المشكلة بالدراسة اتفاقا عاما على أن الأطفال الأكبر سنا يغلب أن يكونوا أقل عدوانية وأكثر تعرضا لمشاعر الذنب عن اقرانهم (27, 49, 75, 119) . وفضلا عن ذلك فان دراستين على الأقل مستقلتين الواحدة عن الأخرى بينتا أن هناك أعدادا كبيرة لا تتناسب مع نسبتهم من الأطفال الأول للأسرة تعرضوا المرض وترددوا على عيادات التوجيه النفسى للأطفال (116, 141) كما أن الدراسات

المسحية لأطفال المدرسة الابتدائية تدل على أن الأطفال الأول فى الأسرة يظهرون أعراضا عصبية أكثر من المتوسطين من حيث تربيتهم بين أخوتهم وأكثر ممن جاء ترتيبهم الأخير (40, 75, 131).

والأولاد الأول فى الأسر من بين أطفال المدرسة الأسوياء يظهرون مشكلات أكثر تتضمن القلق ، والانسحاب ، والتذبذب الانفعالى . والحساسية الزائدة . أما الأولاد فى المركز الثانى فيغلب أن تكون لديهم أنماط سلوكية تنافسية وعدوانية ظاهرة بدرجة أكبر (40, 75, 89, 131) ويظهر الأطفال فى المركز الأخير فى المتوسط ، صورة مخالفة واضحة تماما فاذا قورنوا بالأطفال الآخرين يبدو أنهم أكثر كفاحا ؛ (75, 114) ، وأكثر تحديا (27) أما الأطفال فى المركز المتوسط ، فهم على وجه العموم ، اجتماعيون ذوو ألفة ، يسهل تأثرهم بالايحاء ، وشغوفون لاظهار الحب (15).

وتدعم نتائج دراسة شاملة قامت بها كوخ عن أثار مركز الطفل وتربيته بين أخوته ، وجنسه ، والفترة الفاصلة بينه وبين أخوته على نمو الشخصية النتائج التى لخصناها سابقا والناتجة عن دراسات أقل نظامية . فى هذه الدراسة (77, 78, 79) بحث ٣٨٤ طفلا (أعمارهم من ٥ الى ٦) من أسر ذات طفلين . ومثلت الأنماط الأربعة تمثيلا متساويا فى الدراسة وهى (ولد كبير ــ بنت أصغر ، بنت كبيرة ــ ولد أصغر ، أختان ، أخان) ، ثم كانت هناك ثلاث مجموعات ، مجموعة يفصل بين الاخوين من سنة الى سنتين ، ومجموعة من سنتين الى أربع ، والمجموعة الثالثة من أربع سنوات الى ست . ولقد لاحظ المدرسون هؤلاء الأطفال وقدروهم فى سمات متنوعة . ووجد أن جميع المتغيرات الأساسية ، الجنس ، ومركز الطفل ، والمدة الزمنية الفاصلة ، أثرت فى شخصية الطفل ، وكان جنس الطفل من أكثر المحددات التى أدت الى تمثل واستيعاب أنماط السلوك التى تناسب جنسه ذكرا أو أنثى .

جنس الأخ أو الأخت : اتضح بصفة عامة أن الأطفال الذين لهم أخوة كانت لديهم سمات أكثر ذكورة من الأطفال ذوى الاخوات وان البنات ذوات الاخوة اذا قورن بالبنات ذوات الاخوات كن أكثر طموحا ، وعدوانا ، وكان أداؤهن على اختبارات القدرة العقلية أفضل . وأن البنات اللائى لهن أخوة أكبر وجدت لديهن سمات أكثر استرجالا من البنات اللائى لهن أخوات أكبر سنا . وكان الأولاد الذين لهم أخوات أكبر أقل عدوانية وأقل جراة من الأولاد ذوى الاخوة الأكبر . وهذه النتائج متوقعة من معرفتنا بعملية التقمص والتقليد التى تحدث بين

الاخوة والأخوات . ففى كثير من الحالات يرى الاخوة الصغار أخوتهم الكبار أقــوى منهم ، وأكثر كفــاءة ، ويحرزون أهــدافا هامة يرغبون هم فيها ولكنهم لم يحصلوا عليها بعد . فالطفل الأكبر يستطيع أن يسهر لفترة أطول ، وأن يأكل أطعمة الراشدين ، وقد يدرك على أنه موضـــع حظوة فى الأسرة . وقد يكافح الأصغر اذن لكى يصـــبح مشابها للأكبر وذلك بمحاولة تقليد انماط سلوك الأخير .

ترتيب الطفل : يميل الأطفال الأول الى أن يكونوا أقوى ضميرا من الأطفــال الثوانى ، وهم يميلون الى أن يكونوا أكثر مســئولية ، وأقل عدوانية واشد من حيث حب الاســتطلاع العقلى . غير أن أثر ترتيب الطفــل يتوقف بدرجة كبيرة على جنس أخوته وعلى المســافة الزمنية الفاصلة بينهما . فعندما يكون الاخوة من نفس الجنس ويفصل بينهم أقل من عامين فانه لا توجد فروق كبيرة بينهم . وعنــدما تزداد الفترة الفاصلة بينهم الى اربعة سنوات ، أو يكون الأخوان من جنسين مختلفين، تكون الفروق بينهما أكثر وضوحا . مثلا اذا كان للولد أخ يصغره بأربع سنوات فانه يكون أقل عدوانية وأكثر مسئولية من ولد له أخت تصغره بأربع سنوات .

الفاصل الزمنى : تشعر كوخ بأن فرقا يتراوح بين ســنتين وأربع سنوات بين الاخوة يكون له أكبر تأثير مهدد على الطفل الأكبر فاذا بلغ الطفل الأول ثلاث سنوات عندما يولد له أخ جــديد ، فانه معرض لأن يصبح قلقا حول امكانية فقدانه الحب . أما اذا بلغ الطفــل الأول عاما واحدا عندما يصل أخوه ، فان صورة ذاته تكون غير واضحة ولا متبلورة بحيث يحتمل الا يعتبر الوليد الجديد تهديدا كبيرا أو منافسا فى حب أمه . وان بلغ الطفل الأكبر السابعة من عمره أو الثامنة عند وصول الأخ الجديد فانه يكون أكثر استقلالا عن والديه وأقل تعرضا للتهديد من قبل القادم الجديد فى الأسرة . وفضلا عن ذلك فان الطفل الأكبر فى هــذه الحالة يغلب أن يصبح صورة بطولية أو نموذجا يتقمصه الطفل الأصغر مما لو كان أكبر منه بعامين فقط .

وواضح أن الجنس ، وترتيب الطفــل ، والفرق الزمنى فى السن تتفاعل جميعها لتؤثر فى نمو الطفل . ومن الصعب التحــدث عن تأثير مركز الطفل وترتيبــه فى الأسرة دون أن ندخل فى الاعتبــار المتغيرين الآخرين .

مصادر القلق والصراع فى الطفولة المتوسطة

تكوين الضمير والمعايير الخلقية :

ان الخوف من فقدان الحب (النبذ أو الاستبعاد) من قبل الوالدين او المعلمين أو الأتراب هو أحد المصادر الأساسية للقلق خلال هذه الفترة ورغبة فى الاحتفاظ بمصادر الحب هذه ، يتخذ الطفل القيم وأنماط السلوك التى تجعله مقبولا من هذه الجماعات . وهذه القيم تصنع ضمير الطفل ، وقد وصفنا المراحل الأولى لتكوينه فى الفصل التاسع .

وتمثل الطفولة المتوسطة مرحلة حرجة ، ينمو خلالها الضمير بأسرع معدل له . وما لم ترسخ معايير الصواب والخطأ فى هذا الوقت ، فان الطفل معرض للخضوع لما يقدمه له الآخرون من مغريات غير اجتماعية ، أو لمسايرة نزعاته التى لا سيطرة له عليها للسلوك العدوانى والجنسى والنكوصى . ومن ناحية أخرى اذا كان تعلم الطفل للمعايير والمحرمات (نمو الأنا العليا) بالغ الشدة والقوة ، فان الشعور بالاثم يرتبط بأنواع كثيرة من السلوك والأفكار . ولما كان الشعور بالاثم مؤلما ، فان الطفل ينمى دفاعات تحول دون ارتكابه للسلوك الممنوع ، وبذلك تبقى الأفكار المثيرة للشعور بالاثم وانواع السلوك المؤدية اليه بعيدة عن الشعور وبمنأى عن الوعى . أى أن الطفل اذا كان يخشى النبذ أو الشعور بالاثم بسبب ما يخطر له من أفكار جنسية وعدوانية فقد يحاول أن يكبت هذه الأفكار المثيرة للقلق والمؤدية للشعور بالاثم أو ينكرها . وتؤدى هذه الدفاعات أحيانا الى أعراض (كالمخاوف ، والأفكار الوسواسية ، والخلجات العصبية) . وليست مشاعر الاثم المتصلة بالأفكار العدوانية ، وبالعادة السرية ، وبحب الاستطلاع الجنسى ، وبالغيرة من الاخوة نادرة الحدوث عند الأطفال فى سن المدرسة ، وقد تسبب أعراضا تعوق أداءهم لأعمالهم بكفاية وفاعلية .

وان مزيجا من الحب الأبوى والتشدد القاسى وعقاب أنواع السلوك الممنوعة كثيرا ما يبدو مقدمة شائعة لتكوين الضمير القاسى الصارم ، ففى ظل هذه الظروف يتمثل الطفل التحريمات الأبوية المتشددة للسلوك العدوانى والجنسى لأنه يريد الاحتفاظ بحبهما . وقد تؤدى الاغراءات التى يتعرض لها الطفل أحيانا فى مثل هذه الحالات ، والتى تدفعه الى أن يعتدى ويضرب ، أو يمارس العادة السرية ، الى حالة مستمرة من التوتر والشعور بالاثم ، والى زيادة احتمال تكوين الأعراض . وينبغى على الوالدين ذوى الحكمة أن يتوصلا الى التوازن الأمثل بين التسامح

التام الذى قد يؤدى الى تكوين ضمير ضعيف ، والموانع الزائدة التى قد تنتج مجموعة قاسية من المعايير الخلقية غير الواقعية .

مخاوف الطفل :

تظهر احدى الدراسات (38) أهمية المخاوف (أى مصادر القلق) فى الحياة العقلية للطفل فى سن العاشرة . وقد طلب الباحث فى هذه الدراسة من الأطفال أن يرسموا أهم الوقائع والأحداث فى حياتهم . وقد عبرت ثلث رسوماتهم تقريبا عن خبرات مخيفة . وعلى الرغم من أن كثيرا من مخاوف الأطفال ليست الا وظيفة لوقائع مخيفة فى الخبرة المباشرة (كأن بعضه كلب ، أو تصدمه سيارة) أو نتاجا لتحذيرات الوالدين بالنسبة لموضوعات معينة (ابتعد عن النار ، خذ حذرك من الأفاعى) الا أن هناك ايضا كثيرا من المخاوف ذات طبيعة رمزية . ولقد كشف البحث الذى قام به « جيرسلد ماركى وجيرسلد » (68) عن أن كثيرا من مخاوف الأطفال (حوالى ٢٠٪ منها) غير واقعية تدور حول مخلوقات خيالية أو تتصل بالظلام أو بالوحدة . وكثيرا ما يقرر الأطفال أن الحيوانات الخطرة ، كالأسود والنمور مخيفة . ولقد سأل « ديلوب » (35) مجموعة من الأطفال تراوحت أعمارهم بين تسع سنوات واثنتى عشرة سنة ، عن الأشياء التى يخافون منها ، وعن درجة خوفهم من موضوعات معينة. وصنفت الموضوعات المخيفة الى أربع فئات : واقعية (يمكن أن تحدث للطفل) ، وبعيدة ، وغير واقعية ، وغامضة . فالخوف من السقوط من فوق السلم ممكن وواقعى ويدخل فى خبرة الطفل المباشرة . والخوف من أن شبحا أو أسدا سوف يؤذى الطفل ويلحق الضرر به خوف بعيد وغير واقعى . ويظهر الأطفال خوفا معتدلا من الأخطار المباشرة والممكنة (كالخوف من صدمة سيارة) ولكنهم يخافون خوفا شديدا من الوقائع البعيدة والمستحيلة (كالخوف من أن يهاجمهم الأسد أو الأشباح) ويحتمل أن تكون المخاوف البعيدة كالخوف من الاشباح والأسود والسحرة ، وهى مخاوف تتضمن عادة التعرض للأذى أو القتل ، رمزية ترمز للعقاب الوالدى الذى يخافه الطفل ويخشاه .

دعنا نصقل هذا الفرض . أن الطفل العادى يتعلم منذ السنة الأولى من حياته ، أن نوعا من العقاب الوالدى يتبع سوء السلوك ويترتب عليه. أى أن الطفل يتعلم أنه ينبغى عليه أن يدفع ثمن استمتاعه بسوء السلوك ، وذلك بأن يلقى نوعا من العقاب . فالخوف من مهاجمة الأشباح والثعابين ، والتماسيح والسحرة قد يرمز للعقاب الوالدى المتوقع والنبذ أو القصاص — وهو خوف لا يمكن للطفل أن يقره لنفسه مباشرة . وقد يكون ظهور مخاوف قوية وملحة عند طفل العاشرة وعندما تكون هذه

المخاوف غير واقعية بدرجة كبيرة ، انعكاسا وتعبيرا عن مقدار ما يشعر به الطفل من إثم وصراع .

ويغلب فى مثل هذه الحالات ، الا يفلح مع الطفل استخدام المنطق فى محاولة انقاص خوفه من الأشباح وذلك بتوضيحنا له أنه لا وجود لها حقيقة . والأشباح فى هذه الحالة وقبل كل شىء ، ليست الا مجرد رمز لخوف لا يدركه الطفل من أبيه . وتختلف المخاوف الرمزية أو غير الواقعية عن المخاوف الواقعية (كالخوف من صدمة سيارة ، أو الاحتراق بالنار) فهذه الأخيرة يمكن التخفيف منها على أفضل نحو بمعالجة المصدر الفعلى للخوف .

الانتماء الى الأقليات وقلق الأطفال :

يشعر جميع الأطفال ببعض الصراعات اذا قاموا بسلوك عدوانى أو جنسى أو فكروا فيه ، ويشترك الجميع فى الشعور ببعض القلق ازاء امكانية التعرض للنبذ من قبل الوالدين أو الأصدقاء . غير أن عددا قليلا من الأطفال يتحمل عبئا سيكولوجيا اضافيا ـ بسبب انتمائهم الى جماعة للأقلية تتعرض للتعصب ضدها ، وللكره والنبذ من الأتراب والراشدين .

تقمص الجماعات السلالية : وبنفس الطريقة التى يتقمص بها الطفل والديه ، وطبقته الاجتماعية ، فانه يتعلم أيضا أن يتقمص جماعات ثقافية فرعية اخرى (سلالية ودينية وعنصرية) ينتمى اليها . وتدل البحوث على أن هذا التقمص يتم على نحو تدريجي ويصبح راسخا عادة خلال سنى المدرسة . وفى دراسة من بين الدراسات القليلة التى تناولت المشكلة بالبحث تمت مقابلة ستة وثمانين طفلا من البروتستانت ، والكاثوليك ، واليهود والزنوج . وطرحت عليهم أسئلة مثل « من أنت ؟ » ، « ما نوع الناس الذين يعيشون كجيران لك فى البيت ؟ » « من يكون أبوك ؟ وأمك ؟ » (56, 57) ولقد حدد أصغر الأطفال سنا (تراوحت أعمارهم بين ثلاث سنوات ونصف واربع سنوات ونصف) أنفسهم وميزوها عن غيرهم باستخدام أسمائهم . ومع تقدم العمر استخدم الأطفال التمييزات السلالية بتكرار أكبر .

فمنذ حوالى سن الخامسة والنصف ، وما بعد ذلك يمتنع فعلا تصور الطفل لنفسه وللآخرين على أساس الأسماء . وتشيع الاشارة الى عضويته فى جماعة سلالية ، وتزداد الاشارة الى الصفات الشخصية واستخدامها للتمييز بينه وبين غيره ، وان حدث هذا بدرجة اقل . ويوضح ذلك الاستجابات التى تم الحصول عليها من مجموعتين فى سن

(٦ ١/٢ الى ٨ ١/٢ سنة) وفى سن (٨ ١/٢ الى ١٠ ١/٢ سنة) حيث ينظر الى الطفل والى جيرانه فى الغالب على أنه « أمريكى » ، « ملون » ، « يهودى » ، « كاثوليكى » ، « ايطالى » ، « أسبانى » (56, 374)

ويصف الأطفال أباءهم بنفس كلمات التمييز السلالية التى يستخدمونها فى وصف أنفسهم .

ولقد أجاب الأطفال عن أسئلة مثل « ما الذى يلزم لك لكى نكون كاثوليكيا ، أو يهوديا ؟ » « ما معنى أن تكون كاثوليكيا أو يهوديا ؟ » أساسا باستخدام نشاطات عيانية محددة مثل « أتكلم كاليهود » « أذهب الى المعبد » « أعمل عشاء ربانيا » ولقد استخدم الأطفال الأكبر سنا تصورات مجردة بتكرار أكبر . وعلى هذا نجد ولدا يهوديا فى سن العاشرة يقول « اليهودية دين كالمسيحية تماما . انها تعنى أن تذهب الى مدرسة عبرية وأن ترى النجمة فى التلمود فى التوراة . انها تعنى أيضا أن تؤمن بهذه الأشياء وأن تحترم والديك . وينبغى ألا تسرق » (57) .

التقمص عند الأطفال الزنوج : ان تعريف من هو الزنجى مسألة ثقافية بعد كل شىء ، تمليها جماعة الأغلبية وتحددها الى حد كبير . وفى الثقافة الأمريكية يعتبر كل شخص له نصيب ضئيل من سلسلة النسب الزنجية ، زنجيا ، ومن ثم يعنى تقمص الزنوج تقبلا للذات باعتبارها عضوا فى الجماعة العنصرية التى يطلق عليها هذا الاسم .

وفى دراسة لتقمص جماعة الأقلية اشتملت العينة على ٢٥٣ طفلا زنجيا تراوحت أعمارهم بين ثلاث سنوات وسبع (26) . ولكى يحدد الباحث ما اذا كان هؤلاء الأطفال قد فهموا كلمة زنجى أم لم يفهموها ، عرض على كل طفل دمى زنجية وبيضاء ، وطلب منه أن يعطيه الدمية التى تشبه الطفل الزنجى » واتضح أن الكلمة لم تكن مفهومة فهما جيدا فى السنوات المبكرة ، غير أن نسبة كبيرة من الأطفال الزنوج فى سن السادسة (٧٨٪) اختارت دمية ذات جلد بنى .

ولا يعنى ادراك الطفل للفروق بين الزنوج والبيض بطبيعة الحال ، وبالضرورة أنه قد تقمص الزنوج شخصيا . ولكى يحدد المجرب ما اذا كان الأطفال تقمصوا الزنوج ، طلب من كل طفل « أن يعطيه الدمية التى تشبهه » ومرة أخرى لم يكن الأطفال الصغار فى السن متأكدين فى اختياراتهم . غير أنه بتزايد العمر ظهرت زيادة ملحوظة فى نسبة الأطفال الذين اختاروا الدمية الملونة (اى توحدوا افتراضا معها) . وقد اختارت النسب التالية الدمية الملونة على أنها « الدمية التى تشبهنى » ، ٣٦٪

من أطفال سن الثالثة ، ٤٨٪ من أطفال سن الخامسة ، ٨٧٪ من أطفال سن السابعة .

ويتأثر تقبل الطفل باعتباره عضوا فى جماعة الزنوج (كما تعرفه الثقافة الأمريكية) تأثرا كبيرا فيما يبدو بلون بشرته . وعلى الرغم من أن جميع الأطفال كانوا على وعى بالفروق العنصرية ، الا أن ٨١٪ من الزنوج ذوى البشرة الداكنة تقمصوا الدمية الملونة ، مقابل ٧٣ ٪ من المجموعة المتوسطة من حيث لون البشرة ، و ٢٠٪ فقط من المجموعة ذات البشرة الخفيفة السواد (26).

وقد أسفرت دراسة أخرى لأطفال تراوحت أعمارهم بين ثلاث سنوات وسبع عن نتائج مشابهة (128). فما أن بلغ الأطفال السابعة الا وكانوا جميعا على وعى بمفهوم « الزنجى » واظهر الأطفال الزنوج شأنهم شأن الأطفال البيض ميلا لخلع سمات غير مرغوب فيها على الزنجى . ويبدو أن الطفل الزنجى يتقمص جماعة يعتبرها ذات سمات سلبية وغير مرغوب فيها . وهذا النمط من التقمص المثير للقلق يعرض الطفل الزنجى للشعور بعدم الأمن والحقد على الأغلبية البيضاء . وان كثرة الأنماط السلوكية غير الاجتماعية التى يظهرها الزنوج ليست الا نتيجة جزئية لكراهيتهم للأغلبية البيضاء ومحاولة لانكار مشاعرهم غير الآمنة من خلال السلوك العدوانى والتمردى .

ولقد ظهر التصور العدائى الزنجى للبيئة البيضاء فى القصص التى حكاها الأطفال استجابة للصور (29 ,30) . طبق اختبار تفهم الموضوع فى احدى الدراسات (ويتكون من مجموعة من الصور يطلب من المفحوص أن يحكى قصة استجابة لكل منها) على خمسين من الأولاد البيض ، وخمسين آخرين من الأولاد الزنوج قبيل المراهقة . واظهر تحليل مواد هذا الاختبار أن أطفال جماعة الأقلية وصفوا البيئة على أنها أكثر عدائية مما فعل الأطفال البيض (99). وتعرض الأشخاص الرئيسيون فى القصص التى حكاها الزنوج بكثرة للكراهية والتقريع والزجر أو الهجوم الجسمى .

وواضح أن الزنوج أدركوا البيئة الاجتماعية على أنها غير كريمة معهم فى أساسها وغير ودية ومهددة لهم ، وكشفوا عن مشاعر قوية من الدونية الشخصية والاستسلام . وقليل من الأولاد الزنوج نسبيا هم الذين صوروا الأشخاص الرئيسيين فى قصصهم كقادة ، أو كأشخاص ودودين ، أو كأفراد متفهمين يحترمون الآخرين . وهذا الادراك للعالم على أنه عدائى يرجع بدرجة كبيرة الى مايواجهونه شخصيا من تعصب عنصرى ، والى

ادراك عام بالتمييز والتحيز ضد الزنوج والى تقمص جماعة من جماعات الأقلية لا تتمتع بالمساواة مع الأغلبية .

وترجح الشواهد أن تقمص الجماعات السلالية أو العنصرية أو الدينية يرسخ خلال سنوات الطفولة المتوسطة . وان هذه التقمصات اذا غرست بحزم ، تصبح جزءا ثابتا من التكوين السيكولوجى للفرد ، وتستمر فى التأثير على سلوكه لسنوات طويلة مقبلة .

نمو التعصب

تبين الدراسات العلمية أن الأطفال عندما يصلون الى روضة الأطفال يكون كثير منهم قد نما اتجاهات عدائية نحو جماعات الأقلية . وتتبلورهذه الاتجاهات خلال السنوات الأولى من المدرسة الابتدائية بدرجة كبيرة : كما يزداد تطابقها مع انماط التعصب عند الراشدين . ولقد قامت « رادكى وزملاؤها » (111, 112, 113) بمقابلة شخصية لمائتين وواحد وخمسين طفلا من أطفال الطبقة المتوسطة الدنيا تتراوح أعمارهم بين الخامسة والثامنة فى مدرسة رياض الأطفال ، وفى الصفين الأول والثانى فى ست مدارس عامة فى منطقة فيلادلفيا . ولقد طلب من كل طفل أن يفسر عدة صور تمثل أطفالا من جماعات مختلفة فى مواقف اجتماعية بسيطة فى المدرسة ، وفى الشارع ، وفى الملعب . فمثلا يظهر فى احدى الصور ولد زنجى يشاهد بعض الأطفال البيض وهم يلعبون بالكرة . وتمثل صورة أخرى عدة أولاد يشاهدون ولدين يهوديين خارجين من الكنيس . وكان الفاحص يعرف الطفل بدين الأفراد الذين تمثلهم الصورة وعنصرهم اذا لم يتعرف عليهم بنفسه مباشرة ، ثم يطلب منه بعد ذلك أن يفسر الصورة بأن يحكى قصة عنها . وقيمت اتجاهات الطفل نحو جماعات الأقلية من محتوى قصصه .

ولم تكشف القصص عن « محتوى طفلى يغلب عليه الخيال ... بل كشفت عن نفس نماذج التعصب الجماعى الموجود فى ثقافة الراشدين وان تفاوتت درجة أمانة النقل » (111, 363) . بل انه وجدت اتجاهات معادية لجماعة الأقلية عند أصغر الأطفال سنا ، ومع تقدم العمر ، زادت نسبة الأطفال الذين عبروا عن التعصب وعن الوعى بالتوترات الجماعية فى المجتمع . وعلى هذا ، ارتفعت نسبة الأطفال البيض الذين نبذوا الزنوج ارتفاعا حادا من مدرسة رياض الأطفال الى الصف الثانى الابتدائى .

ومن بين الجماعات الدينية ، لقى اليهود نبذا اكبر وتزايدت العدائية

نحوهم مع تزايد العمر . ففى كثير من القصص التى حكاها غير اليهود من البيض ، استبعد الأطفال اليهود من فريق اللعب بسبب عقيدتهم الدينية . وكانت الاتجاهات المضادة للسامية فى أقوى درجاتها فى المدارس الموجودة فى مناطق يسودها توترات شديدة بين الجماعات ، غير أن مكانة الجماعة فى سلم الترتيب الهرمى للجماعات كانت متشابهة أساسا فى جميع المناطق التى درست فيها الاتجاهات العنصرية . ولقد استخدم الأطفال الأكبر سنا أسماء للجماعات بكثرة وبحرية أكبر من الأطفال الأصغر سنا ، كما عبروا عن اتجاهاتهم باقتناع أكبر ومشاعر أوضح .

ولقد بين التحليل الكيفى لبيانات هذه الدراسة أن تعصب الأطفال يندر أن يقوم على أساس خبراتهم الذاتية . ولقد أظهرت تعبيراتهم عن الاقليات الأخرى بوضوح الاتجاهات السلبية التى تعلموها من الكبار بطريق مباشر أو غير مباشر (111, 112) .

وفى بحث آخر ، قوبلت أمهات كثير من هؤلاء الأطفال للتعرف على اتجاهاتهن نحو الأقليات ومفاهيمهن عنها (113) . ولقد اظهرت هؤلاء الأمهات تأييدهن للقيم الديمقراطية ، والتعليم المختلط ، وعارضن الانفصال والتمييز العنصرى والدينى فى المدارس . غير أنه ، لم يكن لديهن الا استبصار ضئيل عن مشاعرهن الكامنة نحو جماعات الأقلية أو عن مضامين انتمائهن الى جماعتهن ، ولم تبذلن اى جهود مقصودة أو مخطط لها لتعليم أطفالهن الاتجاهات السلالية ethnic . وقد عبرن عن هذه الاتجاهات لأطفالهن بدلا من ذلك ، عن طريق تقييد العلاقات الاجتماعية فى البيت ، والجيرة ، والمدرسة ، وبعدم الموافقة على مصادقة اعضاء من جماعات معينة .

خلفية الأطفال المتعصبين وشخصيتهم

قد يكتسب الأطفال تعصب أولئك الذين يتقمصونهم — من الآباء والرفاق وجماعتهم الاجتماعية . وقد يصبح أبناء المتعصبين متعصبين مثلهم ، بينما قد ينمى أولئك الذين يقتدون بآباء متسامحين اتجاهات ديمقراطية ، غير أن هناك أمورا متضمنة فى تنمية التعصب أبعد من مجرد تقليد الاتجاهات ومجاراتها . اذ تبين دراسات الراشدين ذوى الاتجاهات المضادة للسامية ، أو للزنوج أن تعصباتهم ليست الا مكونات من أنماط من الاتجاهات أشمل وأنها تتصل بالتكوين الأساسى للشخصية . فاذا قورنت هذه الفئة بالمتسامحين ، فان الراشدين المتعصبين يميلون الى الجمود والتسلطية ، والمسايرة بدرجة عالية والتطرف الخلقى .

وتدل الدراسة الممتازة التى قامت بها فرنكل برنزويك والتى صممت لالقاء الضوء على محددات القابلية للتأثر بالتعصب السلالى وما يرتبط به من أشكال الاتجاهات والآراء غـير الديمقراطية (43, 295) على أن التعصب السلالى عند الأطفال يتصل أيضا بتكوين شخصيتهم العامة ، ولقد طبقت اختبارات تقيس الاتجاهات نحو اليهود والزنوج واليابانيين ، والمكسيكيين والجماعات الخارجية عامة على ألف وخمسمائة من الأولاد والبنات تراوحت أعمارهم بين ١١ ، ١٦ سنة . فعرضت مجموعة من العبارات عن هذه الجماعات على أفراد العينة وطلب منهم أن يعبروا عن موافقتهم وعدم موافقتهم على كل منها . واشتملت بعض هذه العبارات على تعميمات جامدة سلبية مثل : قسـوة اليابانيين ، وكسل الزنوج ، وتحرر اليهود وشغفهم بالمـال ... الخ . واشتملت عبارات أخرى على المشاركة فى النشاط مع أعضاء جماعات الأقلية (مثلا تناول الطعـام فى نفس المطاعم معهم ، والمعيشة فى نفس المنطقة السكنية ، والمشاركة فى الحفـلات معا) . ولقـد اختيرت مجموعتان من العينـة الكبيرة ، مائة وعشرون طفلا هم أشد الأطفال تعصبا ، ومائة وعشرون طفلا هم أقلهم تعصبا ، وذلك لدراستهم على نحو أعمق بتطبيق اختبارات فى الشخصية واستخدام المقابلة الشخصية معهم .

ولقد كشف الأطفال المتعصبون عن اتجاهات أنانية نحو أمريكا ، وعدم مبالاة نحو الأقطار الأخرى . ووافقوا على العبارات غير المتسامحة (مثل « ان أناسا مثلى هم وحدهم ذوو الحق فى أن يكونوا سعداء » ، « لا ينبغى أن نرسل أيا من طعامنا الى أقطار أجنبية ، بل ينبغى أن نفكر فى أمريكا أولا ») بتكرار أكبر كثيرا مما فعل الأطفال غير المتعصبين .

ومن الاتجاهات العامة الأخرى التى تشيع عند الطفـل المتعصب ولا تمثـل الطفل غير المتعصب : نبذ كل ما هو ضعيف أو مختلف ، ومفاهيم جامدة عما يلائم دور الذكر والأنثى مع عدم تسامح مع السلوك السالب أو الأنثوى عند الأولاد ، ومع السلوك المذكر أو المسترجل عند البنات ، والاعجاب بالشديد والعنيف والقـوى ، كما وجد عند الأولاد خوف من الضعف فى أنفسهم ، ومسايرة جامدة للقيم الاجتماعية المقبولة ، ولوم خلقى للآخرين ، وشعور باليأس فى عالم يعتقد أنه ملىء بالفوضى والهدم . ولقـد اعتبرت كل هذه الاتجاهات دالة على « شخصية جامدة ضيقـة الأفق » (43) .

وعند مناقشة العلاقات مع الوالدين ، ذكر الأطفال المتسامحون بكثرة العطف والتعاون والزمالة ، بينما شكا الأطفـال المتعصبون من نقص فى الحب وخضوع للمعاملة القاسية المتشددة المعاقبة . وكشفت المقابلات

الشخصية للوالدين عن شواهد تدل على أن الطفل المتسامح « يتعلم بالبيت معاملة الناس على أنهم سواسية ، وأن بينهم فروقا تتطلب المعاملة الفردية ، بينما يتعلم الطفل المتعصب طريقة استبدادية للتفكير وطبقية » . (43, 302)

ولقد استنتجت « فرنكل برنزويك » من هذه البيانات ما يلى : « من وجهة نظر المجتمع ككل ، يبدو أن أهم مشكلة هى اتجاه الطفل نحو السلطة . فالخضوع الاجبارى للسلطة يؤدى الى مسايرة سطحية فقط تناقضها رغبة تدميرية عنيفة كامنة ، خطرة على نفس المجتمع الذى تبدو مسايرته له . وان الطفل الخائف المحبط وحده هو الذى يميل الى تحقيق السلامة والأمن عن طريق تصنيف الأشياء تصنيفا شديد البساطة الى أبيض وأسود على أساس الخصائص الخارجية الفجة . وقد يؤدى التخطيط الديمقراطى المقصود لكى يشارك الطفل فى نشاط المدرسة والأسرة ومعاملته كفرد مع قدر سليم من التسامح والارشاد الى تكوين الاتجاه الضرورى للتقمص الحقيقى الصادق للمجتمع وبالتالى الى التفاهم العالمى (12, 306) .

وفى بحث آخر عن العلاقة بين الشخصية والاتجاهات السلالية ethnic ، طبقت مجموعة منوعة من الاختبارات على ٢٤٢ طفلا فى الصفوف الرابع والخامس والسادس الابتدائى (51) . ولقد طلب من أفراد العينة أن يبينوا موافقتهم أو عدم موافقتهم على كل من : (١) ١٨ عبارة تتناول الزنوج (مثال ذلك « انهم أغبياء بدرجة كبيرة » ، « انهم أمناء دائما ») (٢) تسعة عناصر تتناول التباعد الاجتماعى عن الزنوج واليهود أو تقبلهم (مثال ذلك « سوف أسمح لهم بالذهاب لمدرستى » « اتخذ منهم أفضل أصدقائى ») (٣) ثمان عبارات عامة عن عدم التسامح استقيت من دراسة فرنكل برنزويك التى لخصناها سابقا « ينبغى أن يسمح للناس من مختلف الأجناس أن يرقصوا فى صالة الموسيقى » « ينبغى أن يسمح لجميع الأجناس أن ينزلوا فى نفس الفنادق ») وفضلا عن ذلك فقد اشتملت الدراسة على ٢٤ عبارة تناولت جوانب من الشخصية افترض انها تتصل بالتعصب (مثال ذلك « هناك نوعان من الناس فحسب ، القوى والضعيف » ، « لقد تعرضت للعقاب ظلما مرات كثيرة » ، « معظم الناس يكرهون أن يساعدوا شخصا آخر ») وتدل معاملات الارتباط العالية ، التى تم الحصول عليها بين التسامح العام والاتجاهات نحو اليهود والزنوج ، على أن هناك اتجاها عاما للتعصب .

ولقد اتضح بالمقارنة بالأطفال المتسامحين ، أن الطفل الأكثر تعصبا

يفضل جماعته المباشرة على أى مجتمع أكبر ، وهو يفكر تفكيرا قاطعا فالناس عنده صنفان اما « ضعيف » أو « قوى » وهو يعلن أنه يفضل التسلطية من جانب مدرسيه ، ويشك فى نزاهة الآخرين ... وعلى وجه العموم ، ان الصورة التى تحصل عليها عن الطفل المتعصب ... توحى بالخوف من الآخرين ، وعدم الثقة فيهم ، ونقص الثقة فى نفسه ، ومشاعر الاثم والقلق ، وعدم الأمن والشك فى العالم المادى والاجتماعى ، وربما نجد لديه كراهية تجاه الضعفاء من الناس ، ونحو المختلفين عنه (51, 89)

وفضلا عن ذلك ، فان الأطفال غير المتسامحين لديهم آراء متشككة ساخرة من الآخرين ، ومخاوف من أن يسىء هؤلاء استغلالهم ، أو يغررون بهم ، وقد يكون لديهم شعور بأنهم عوملوا معاملة غير عادلة » . (51, 91)

وهذان البحثان يتفقان فى الأساس على طبيعة بنية شخصية الطفل المتعصب . وكما ابانت دراسة « فرنكل برنزويك » تتكون خصائص الشخصية المرتبطة بعدم التسامح على وجه العموم ، من خلال العلاقات بين الآب والطفل .

وفى دراسة أخرى للمقدمات المؤدية لتكوين التعصب عند الأطفال ، قام فريق من الباحثين (54) باختبار مباشر لغرض هو « تتصل الاتجاهات الوالدية التسلطية والتأديبية الخاصة بممارسات تدريب الأطفال بزيادة حدوث التعصب العنصرى عند أطفالهم (54, 170) .

تألفت عينة البحث من ١٥٤ من الأمهات ، قيست اتجاهاتهن نحو جماعات الأقلية . ولقد أجابت الأمهات عن استفتاء يتكون من ٨١ عنصرا مقسمة الى خمسة مقاييس : الاتجاهات والممارسات التسلطية ، التسامح ، التكامل بين الوالد والطفل (وجود شواهد على علاقة الحب والعطف بين الوالد ــ والطفل) ، والجمود الوالدى أو كثرة النكد fussiness ، والحكم العام الجيد . ولقد أيدت معاملات الارتباط بين مقاييس السلوك الوالدى واتجاهات الأطفال بصفة عامة الفرض الأصلى للبحث . وحصلت أمهات الأطفال الأكثر تعصبا (بمقارنتهن بأمهات الأطفال غير المتعصبين) على درجات أعلى فى مقاييس التسلطية والجمود . يتفق مع هذا أن عددا أقل من أمهات الأطفال ذوى التعصب المنخفض حصلن على درجات منخفضة فى التسامح ، والتكامل الأبوى البنوى ، والحكم الجيد (54) .

ويبدو التعصب عند الأطفال مرتبطا بالاتجاهات الوالدية المعقدة التى تضمنت المعاملة التسلطية للأطفال وضبطهم ، ونقص فى التسامح مع مضايقاتهم . وربما كانت اتجاهات التسامح فى تربية الأطفال والحكم الجيد ، جزءا من شخصية الوالدين واتجاههم المعقد الذى يرتبط بالتحرر من التعصب عند الأطفال (54, 180) .

ان ما يتعلمه الأطفال ليس الاتجاه النوعى المحدد ، بل كلا مركبا من الاتجاهات وخصائص الشخصية يكشف عن نفسه فى العلاقات الشخصية على اختلاف أشكالها (54, 180) .

التعصب والعمل العقلى

يميل الطفل المتعصب الى التفكير على أساس فئات متميزة وقاطعة . فهو ينحو الى الجمود فى معالجته للمشكلات ويجد صعوبة فى تغييرمفهومه الأصلى عن المشكلة . وعلى هذا ، فمن المتوقع أن تكون معالجته للأعمال العقلية أقل فاعلية من الطفل الأقل تعصبا . وفى احدى الدراسات (82). اظهر ٢٦ ولدا ، ٣٤ بنتا فى السابعة من أعمارهم بادىء ذى بدء موافقتهم او عد مموافقتهم على عبارات متعصبة وغير متسامحة عن المكسيكيين والكاثوليك ، واليهود والزنوج . ثم صنف الأطفال على أساس اجاباتهم عن الاختبار الى متعصبين وغير متعصبين . ثم أعطيت كل مجموعة سلسلة من الأعمال بقصد تقدير طريقتهم فى حل المشكلات وقدرتهم على ذلك . مثلا واجه الطفل فى أحد الاختبارات ١٦ شيئا تختلف فى اللون والشكل والحجم (أربعة ألوان ، وثلاثة أشكال ، وحجمان) . وطلب منه أن يقسم هـــذه الأشياء الى مجموعتين متساويتين . وكان الحل الوحيد الصحيح هو قسمة المكعبات على أساس الحجم . ولقد وجد الأطفال المتعصبون عندما قورنوا بغير المتعصبين صعوبة أكبر فى حل المسألة ، ومالوا الى التمسك بتخمين أو فرض ضعيف ، وأظهروا عجزا فى استخدام التلميحات التى أبداها المجرب لهم .

ولقد انتهى الباحث على أساس هذا الاختبار واختبارات أخرى الى أن الطفل المتعصب حاول أن يبحث عن حلول بسيطة ، ووجد صعوبة فى تغيير طريقته الأصلية أو فكرته الأولى . وكان أداء الطفل المتعصب سيئا عندما كانت المشكلات غامضة وتطلبت من الطفل أن يحدد بناء معنى المشكلة أو المسألة . وباختصار يظهر جمود الاتجاه الذى نجده عن المتعصب ، وينعكس فى طريقته فى حل المسائل العقلية (82) .

تعديل الاتجاهات العنصرية

بما أن عـدم التسامح يتصل اتصـالا وثيقـا بالخصائص الراسخة للشخصية ، فقد نستنتج أنه يمكن التقليل من عدم التسامح هذا بتغيير البنيـة الأصليـة لشخصية المتعصب . وقـد يتطلب هذا بالطبع علاجا أكلينيكيا عميقا .

ومن الخطأ الفـادح ، على أية حال ، أن نفترض أن هنـاك تطابقا بنسبة ١ : ١ بين الشخصية والتعصب . فاذا عاش الأطفال الذين حسن توافقهم وسـط أناس متعصبين فقـد يتعلموا أن يسـلكوا سلوكا غير متسامح ، أى بما يتفق مع الاتجاهات المقبـولة فى جماعتهم الاجتمـاعية والمعايير التى تأخذ بها . ويمكن النظر الى التعصب فى مثل هذه الحالات على أنه انعكاس لتقمص الطفل لجماعته وتوحده معها ، بدلا من اعتباره ابدالا وازاحة لكراهيته نحو والديه . ويحتمل أن يصبح هؤلاء الذين يقوم تعصبهم على هذا الأساس ، ولكنهم بصفة عامة حسنو التوافق ، وليسوا فى جوهرهم عدائيين ، أكثر تسامحا اذا انتقلوا الى بيئة تنمى « الحياة الديمقراطية » وفلسفة المساواة . ومن ناحية أخـرى قد يعجز أولئك الذين يحتاجون الى « كبش فـداء » للتنفيس عن مشاعرهم العـدوانية الدفينة ، ويعجزون عن الكف عن تعصباتهم ، حتى فى المجال الديمقراطى. ولاختبار هذه الفروض درس أحد الباحثين (100) التغير فى اتجاهات الأولاد نحو الزنوج بعد عطلة استغرقت أربعة أسابيع فى معسكر مختلط الأجناس ، حيث يعيش الزنوج والبيض معا ، ويأكلون ويلعبون . وكان أفـراد عينـة البحث مائة وست من الأولاد البيض فى نيويورك تتراوح أعمارهم بين الثانية والرابعة عشرة .

ولقد طبق اختبار يقيس التعصب على نحو غير مباشر ، على كل ولد قبل أن يترك بيته بأقل من أربع وعشرين ساعة ، أى قبل أن يتفاعل وديا مع الأولاد الزنوج فى المعسكر . ولقـد أعطى الولد فى هـذا الاختبـار ١٢ صورة كل صورة تحوى وجه ولد ثمانية منهم من الزنوج وأربعة من البيض . قام الطفل فى الجزء الأول من الاختبار بترتيب الوجوه حسب أفضليتهم عنده . وفى الجزء الثانى اختار صـور الأولاد الذين يحب أن يذهب معهم الى السينما ، ويحب أن يدعوهم الى بيته . واعتبر مدى التمييز ضد صور الزنوج مقياسا للتعصب . ثم طبق هذا الاختبار مرة أخرى عليهم قبل أن يتركوا المعسكر مباشرة .

وقومت بنيـة الشخصية بتحليل القصص التى يحكونها اسـتجابة لاختبار مصور (هو اختبار تفهم الموضوع) وفى هذه القصص يعبر الأفراد

عن حاجاتهم الكامنة وعن اتجاهاتهم . وجمعت بيـــانات عن التوافق الشخصى والاجتمــاعى فى المعسكر وذلك من مصــدرين ، الأول مقــابلة مختصرة لكل طفل ، والثانى تقرير الاخصائى الاجتماعى بالمعسكر .

ونتيجة لمــا مر به الأطفــال من خبرة فى المعسكر زاد التعصب عند بعضهم زيادة ذات دلالة ، بينما نقص عند البعض الآخر . وكما افترض من قبل كانت هــذه التغيرات متصلة ببنيــة الشخصية . وكان الأولاد الذين تزايد تعصبهم على وجه العموم ، يتسمون بالعدائية ، والتحدى ، يرون العــالم قاسيا وغير سار ، كما شعروا بأنهم كثيرا ما كانوا ضحية للعدوان . وبما أن تعبيرهم عن العــدوان قد أدى الى العقاب ، والانتقام والتقييد ، فمن المحتمل أنهم لم ينفسوا عن مشــاعر الكراهية ، ولذلك احتاجوا بدرجة أكبر من غيرهم الى ابدال عدوانهم عن طريق التعصب ضد الزنوج .

وفضلا عن ذلك فان هؤلاء الأولاد كانوا غــير راضين عن المعســكر ذاته ، ولم يرضوا عن أترابهم فيه ، ولا عن علاقتهم معهم . ويحتمل أن الطفل الذى ساء توافقه الاجتماعى مع الموقف ، والذى لم يجد خبرة المعسكر مجزية بالنسبة له ، لم يتقمص المعسكر ولم يتقبل الاتجاهات السائدة فيه . بل وربما شعر فى ظل هذه الظروف باحباط أكبر ، وزاد تعصبه ضد الزنوج بدلا من ان يتناقص .

ولقد اظهر الأطفال الذين تناقص تعصبهم صورة مخالفة تماما لهذا ، لقد أظهروا حاجات عدوانية أقل ، كما اظهروا كراهية أخف نحو والديهم، ومشاعر ضئيلة من الضيق ، وأبانوا على وجه العموم اتجاهات ايجابية نحو المجتمع ، وترتب على ذلك ضآلة حاجتهم الى ابدال عدوانهم من خلال التعصب .

وقد تقبلهم اترابهم فى المعسكر قبولا حسنا ، وقدرهم الموجهون على أنهم ذوى مستوى عال فى « قدرتهم على تكوين صلات مع الآخرين ، وكانت شكاواهم من العلاقات الشخصية قليلة ، ورضاهم عن خبرة المعسكر كبيرا ، وكذلك عن زملائهم فيه ، وربما كونوا صداقات وثيقــة بدرجة أكبر (100) . ويمكن افتراض أنهم وجــدوا الخبرة مجزية ، ونتيجة لذلك تقمصوا المعسكر بدرجة أكبر وتقبلوا فلسفته المتســامحة .

وفى دراســة أخرى عن تعديل الاتجاهات العنصرية (110) لوحظ ما يزيد عن الف طفل تراوحت اعمارهم بين ٨ ، ١٣ سنة وذلك فى معسكر صيفى . عاش بعض الأطفــــال من البيض والزنوج فى غرف معا لمــدة

اسبوعين . وقورن سلوك الأطفال فى الموقف المختلط بسلوك الأطفال الذين عاشوا فى غرف منفصلة .

ولقد ظهرت علامات التوتر (البوال ، والكابوس ، والبكاء ، والأعراض الجسمية والحوادث المتكررة) بتكرار أكبر بين الأطفال الذين عاشوا فى غرف متصلة . وفضلا عن ذلك فان الأطفال البيض فى الدراسة توجسوا خيفة من عدوان يمكن أن يلحق بهم من الزنوج . وكما هو متوقع من الأبحاث السابقة ، رأى الأطفال الزنوج والبيض على السواء أن البيض أصدقاء مرغوب فيهم بدرجة أكبر عن الزنوج واعتبروهم ذوى مكانة اجتماعية أعلى . غير أن اتجاها عاما قد ظهر عند الأطفال الزنوج والبيض على حد سواء بعد أسبوعين من المعيشة المختلطة وهو ادراكهم أن الأطفال الزنوج مرغوب فيهم بدرجة أكبر عن ذى قبل .

وعلى الرغم من أن خبرة المعيشة فى موقف ثنائى العنصر أدت الى تناقص الشك والكراهية بين المجموعتين ، الا أن الموجه كان أهم عامل ساعد على التغيير . فقد يسرت اتجاهاته وشخصيته وخاصة دفئها وأمنها تكوين علاقات ودية طيبة بين الأطفال الزنوج والبيض .

وواضح أن كلا من الشخصية والعوامل الموقفية ذات أثر فى تغيير الاتجاهات العنصرية . وترجح هذه الدراسة أن النعصب يمكن تقلبله بالوسائل التربوية كتشجيع التفاعل والاحتكاك بين أعضاء الأجناس المختلفة . وفضلا عن ذلك ، فان هذه الدراسة تبرز أهمية اتجاهات الراشدين ممن يوجدون فى مراكز السلطة بالنسبة للأطفال كالمدرسين من حيث تأثيرها فى تنمية المشاعر الايجابية نحو جماعات الأقلية فى مواقف الاختلاط ، سواء أكان معسكرا أم مدرسة . ويغلب أن يحدث التعديل فى المخاوف المشتركة والشكوك والأحقاد بين الأطفال من الزنوج والبيض عندما يكون الراشد المشرف عليهم ممن يفضلون الاختلاط ويلقون اعجابا وحبا من قبل الأطفال (110).

مراجعة وقراءات اضافية

1. Adorno, T. W., Frenkel-Brunswik, E., Levinson, D. J., & Stanford, R. N. **The authoritarian personality.** New York : Harper, 1950.
2. Allen, F. H., & Pearson, G. H. J. The emotions of the physically handicapped child. **Brit. J. Med. Psychol.,** 1928, **8,** 212-235.
3. Amatora, M. Interests of preadolescent boys and girls. **Genet. Psychol. Monogr.,** 1960, **61,** 77-114.
4. Austin, M. C., & Thompson, G. G. Children's friendship : a study of the bases on which children select and reject their best friends. **J. educ. Psychol.,** 1948, **39,** 101-116.
5. Bailyn, L. Mass media and children : A study of exposure habits and cognitive effects. **Psychol. Monogr.,** 1959, **73,** (1), 1-48.
6. Bayley, N., & Schaefer, E. S. Relationships between socio-economic variables and the behavior of mothers toward young children. **J. genet. Psychol.,** 1960, **96,** 61-77.
7. Becker, W. C., Peterson, D. R., Hallmer, L. A., Shoemaker, D. J., & Quay, H. C. Factors in parental behavior in children. **J. consult. Psychol.,** 1959, **23,** 107-118.
8. Bennett, E. M., & Cohen, L. R. Men and women : Personality patterns and contrasts. **Genet. Psychol. Monogr.,** 1959, **59,** 101-155.
9. Berenda, R. W. **The influence of the group on the judgments of children.** New York : Kings Crown Press, 1950.
10. Blum, G. **Psychoanalytic theories of personality.** New York : McGraw-Hill, 1953.
11. Bonney, M. E. A study of the relation of intelligence, family size, and sex differences with mutual friendships in the primary grades. **Child Develpm.,** 1942, **13,** 79-100.
12. Bonney, M. E. A study of social status on the second grade level. **J. genet. Psychol.,** 1942, **60,** 271-305.
13. Bonney, M. E. The constancy of sociometric scores and their relationship to teacher judgments of social success and to personality self-ratings. **Sociometry,** 1943, **6,** 409-424.
14. Bonney, M. E. Sex differences in social success and personality traits. **Child Develpm.,** 1944, **15,** 63-79.
15. Bonney, M. E. Relationships between social success, family size, socioeconomic home background and intelligence

among school children in grades III and IV. **Sociometry,** 1944, **7,** 26-39.

16. Bonney, M. E. A sociometric study of the relationships of some factors to mutual friendships on the elementary, secondary, and college levels. **Sociometry,** 1946, **9,** 21-47.
17. Bossard, J. H. S., & Sanger, M. The large family. **Amer. sociol. Rev.,** 1952, **17,** 3-9.
18. Breckenridge, M. E. & Vincent, E. L. **Child development ; physical and physiological growth through the school years.** Philadelphia : Saunders, 1949.
19. Brown, A. W., Morrison, J., & Couch, G. B. Influence of affectional family relationships on character development. **J. abnorm. soc. Psychol.,** 1947, **42,** 422-428.
20. Brown, G. D. The development of diabetic children, with special reference to mental and personality comparisons. **Child Develpm.,** 1938, **9,** 175-183.
21. Buhler, C., Smitter, F., & Richardson, S. **Childhood problems and the teacher.** New York : Holt, 1952.
22. Cameron, N. **The psychology of behavior disorder.** Boston: Houghton Mifflin, 1947.
23. Campbell, E. H. The social-sex development of children. **Genet. Psychol. Monogr.,** 1939, **21,** (4), 461-552.
24. Child, I. L. The relation of somatotype to self-ratings on Sheldon's temperamental traits. **J. Pers.,** 1950, **18,** 440-453.
25. Child, I. L., Potter, E. H., & Levine, E. M. Children's text books and personality development ; An exploration in the social psychology of education. **Psychol. Monogr.,** 1946, **60,** No. 3.
26. Clark, K. B., & Clark, M. P. Racial identification, and preference in Negro children. In T. M. Newcomb and E. L. Hartley (Eds.) **Readings in social psychology.** New York : Holt, 1947.
27. Cobb, E. A. Family press variables. **Monogr. soc. Res. Child Develpm.,** 1943, **8,** 327-361.
28. Cobb, H. V. Role wishes and general wishes of children and adolescents. **Child Develpm.,** 1954, **25,** 161-171.
29. Crandall, V. J., & Rabson, Alice. Children's repetition choices in an intellectual achievement situation following success and failure. **J. genet. Psychol.,** 1960, **97,** 161-168.
30. Dai, B. Some problems of personality development among Negro children. In C. Kluckhohn and H. A. Murray (Ed.)

Personality in nature, society, and culture. New York : Knopf, 1953, 545-566.

31. Damrin, D. E. Family size and sibling age, sex, and position as related to certain aspects of adjustment. **J. soc. Psychol.,** 1949, **29,** 93-102.
32. Davis, A. American status systems and the socialization of the child. **Amer. sociol. Rev.,** 1941, **6,** 345-354.
33. Davis, A. Child training and social class. In R. G. Barker, J. S. Kounin, and H. F. Wright (Eds.) **Child behavior and development.** New York : McGraw-Hill, 1943.
34. Dolger, L., & Ginandes, J. Children's attitudes toward discipline as related to socio-economic status. **J. exp. Educ.,** 1946, **15,** 161-165.
35. Dunlop, G. M. Certain aspects of children's fears. Unpublished doctoral dissertation, Columbia Univer., 1951.
36. Douvan, E. Social status and success strivings. **J. abnorm. soc. Psychol.,** 1956, **52,** 219-223.
37. Emmerich, W. Parental identification in young children. **Genet. Psychol. Monogr.** 1959, **60,** 257-308.
38. England, A. O. Nonstructured approach to the study of children's fears. **J. clin. Psychol.,** 1946, **2,** 363-368.
39. England, A. O. Cultural milieu, and parental identification. **Nerv. Child,** 1947, **6,** 301-305.
40. Fenton, N. The only child. **J. genet. Psychol.,** 1928, **35,** 546-556.
41. Field, M. Maternal attitudes found in twenty-five cases of children with primary behavior disorders. **Amer. J. Orthopsychiat.,** 1940, **10,** 293-312.
42. Francis, K. V., & Fillmore, E. A. The influence of the environment upon the personality of children. **Univer. Iowa Stud. Welf.,** 1934, **9,** No. 2.
43. Frenkel-Brunswik, E. A study of prejudice in children. **Human Relations,** 1948, **1,** 295-306.
44. Furfey, P. H. Some factors influencing the selection of boys' chums. **J. appl. Psychol.,** 1927, **11,** 47-51.
45. Garner, A. M., & Wenar, G. **The mother-child interaction in psychosomatic disorders.** Urbana : Univer. Illinois Press, 1959.
46. Gates, M. F. A comparative study of problems of social and emotional adjustment of crippled and non-crippled girls and boys. **J. genet. Psychol.,** 1946, **68,** 219-244.

47. Glueck, S., & Glueck, E. **Unraveling juvenile delinquency.** Cambridge, Mass. : Harvard Univer. Press, 1950.

48. Goodenough, F. L. The development of the reactive process from early childhood to maturity. **J. exp. Psychol.,** 1935, **18,** 431-450.

49. Goodenough, F. L., & Leahy, A. M. Effects of certain family relationships upon the development of personality. **Ped. Sem.,** 1927, **34,** 45-71.

50. Gough, H. G. The relationship of socio-economic status to personality inventory and achievement test scores. **J. educ. Psychol.,** 1946, **37,** 527-540.

51. Gough, H. G., Harris, D. B., Martin, W. E., & Edwards, M. Children's ethnic attitudes : I. Relationship to certain personality factors. **Child Develpm.,** 1950, **21,** 83-91.

52. Guilford, R. B., & Worcester, D. A. A comparative study of the only and non-only child. **J. genet. Psychol.,** 1930, **38,** 411-426.

53. Hardy, M. C. Aspects of home environment in relation to behavior at the elementary school age. **J. juv. Res.,** 1937, **21,** 206-225.

54. Harris, D. B., Gough, H. G., & Martin, W. E. Children's ethnic attitudes. II. Relationship to parental beliefs concerning child training. **Child Develpm.,** 1950, **21,** 169-181,

55. Harrower, M. R. Social status and the moral development of the child. **Brit. J. educ. Psychol.,** 1934, **4,** 75-95.

56. Hartley, E. L., Rosenbaum, M., & Schwartz, S. Children's use of ethnic frames of references : An exploratory study of children's conceptualization of multiple ethnic group membership. **J. Psychol.,** 1948, **26,** 367-386.

57. Hartley, E. L., Rosenbaum, M., & Schwartz, S. Children's perception of ethnic group membership. **J. Psychol., 26,** 387-398.

58. Hartmann, H., Kris, E., & Loewenstein, R. M. Comments on the formation of psychic structure. **Psychoanal. Stud. of the Child,** 1947, **2,** 11-38.

59. Hattendorf, K. W. A study of the questions of young children concerning sex : a phase of an experimental approach to parental education. **J. soc. Psychol., 3,** 37-65.

60. Havighurst, R. J., Robinson, M. Z., & Dorr, M. The development of ideal self in childhood and adolescence. **J. educ. Res.,** 1946, **40,** 241-257.

61. **Health bulletin for teachers.** New York : Metropolitan Life Insurance Co., November, 1949.
62. Hoffman, M. L., Mitsos, S. B., & Protz, R. E. Achievement striving, social class, and test anxiety. **J. abnorm. soc. Psychol.,** 1958, **56**, 401-403.
63. Horrocks, J. E., & Buker, M. E. A study of the friendship fluctuations of preadolescents. **J. genet. Psychol.,** 1951, **78,** 131-144.
64. Jackson, L. A. Emotional attitudes toward the family of normal, neurotic, and delinquent children. **Brit. J. Psychol.,** 1950, **41,** Part I, 35-51.
65. Jackson, L. A. Emotional attitudes toward the family of normal, neurotic and delinquent children. **Brit. J. Psychol.,** 1950, **41,** Part II, 173-185.
66. Jenkins, L. M. A comparative study of motor achievements of children of five, six and seven years of age. **Teach. Coll. Contrib. Educ.,** Columbia Univer., 1930, No. 14.
67. Jenkins, J. J., & Russell, W. A. An atlas of semantic profiles for 360 words. **Amer. J. Psychol.,** 1959, **71,** 688-699.
68. Jersild, A. T., Markey, Frances U., & Jersild, Catherine L. Children's fears, dreams, wishes, daydreams, likes, dislikes, pleasant and unpleasant memories. **Child Develpm. Monogr.,** 1933, No. 12.
69. Jones, H. E. **The development of physical abilities in adolescence.** 43rd Yearb. natl. Soc. Stud. Educ., Part I. Chicago : Univer. of Chicago Press, 1944.
70. Kagan, J. Socialization of aggression and the perception of parents in fantasy. **Child Develpm.,** 1958, **29,** 311-320.
71. Kagan, J., & Lemkin, J. The child's differential perception of parental attitudes. **J. abnorm. soc. Psychol.,** 1960, **61,** 440-443.
72. Kagan, J., Hosken, B., & Watson, S. The child's symbolic conceptualization of the parents. **Child Develpm.,** 1961, **32,** 625-636.
73. Kagan, J., & Moss, H. A. **Birth to Maturity.** New York : Wiley, 1962.
74. Kammerer, R. C. An exploratory study of cripped children. **Psychol. Rec.,** 1940, **4,** 47-100.
75. Kawin, E. **Children of the preschool age.** Chicago : Univer. of Chicago Press, 1934.
76. Kinsey, A. C., Pomeroy, W. B., & Martin, C. E. **Sexual**

behavior in the human male. Philadelphia : Saunders, 1948.

77. Koch, Helen L. Attitudes of children toward their peers as related to certain characteristics of their siblings. **Psychol. Monogr.,** 1956, **70,** No. 426, 1-41.

78. Koch, Helen L. Some emotional attitudes of the young child in relation to characteristics of his siblings. **Child Develpm.,** 1956, **27,** 393-426.

79. Koch, Helen L. Sissiness and tomboyishness in relation to sibling characteristics. **J. genet. Psychol.,** 1956, **88,** 231-244.

80. Kohn, M. L. Social class and parental values. **Amer. J. Sociol.,** 1959, **64,** 337-351.

81. Krout, M. H. Typical behavior patterns in twenty-six ordinal positions. **J. genet. Psychol.,** 1939, **55,** 3-30.

82. Kutner, B. Patterns of mental functioning associated with prejudice in children. **Psychol. Monogr.,** 1958, **72,** (Whole No. 460).

83. Lerner, E. **Constraint areas and moral judgment of children.** Menasha, Wis. : Banta, 1937.

84. Lesser, G. S. The relationship between overt and fantasy aggression as a function of maternal response to aggression. **J. abnorm. soc. Psychol.,** 1957, **55,** 218-221.

85. Lesser, G. S., & Abelson, R. P. Personality correlates of persuasibility in children. In Janis, I. C., Hovland, C. I., et al. **Personality and persuasibility.** New Haven : Yale Univer. Press, 1959, 187-206.

86. Maccoby, E. E., Gibbs, P. K., and the Staff of the Laboratory of Human Development, Harvard University. Methods of child-rearing in two social classes. In W. E. Martin and C. B. Stendler (Eds.) **Readings in child development.** New York : Harcourt Brace, 1954, 380-396.

87. MacDonald, M., McGuire, C., & Havighurst, R. J. Leisure activities and the socio-economic status of children. **Amer. J. Sociol.,** 1949, **54,** 505-519.

88. Maddy, N. R. Comparison of children's personality traits, attitudes, and intelligence with parental occupation. **Genet. Psychol. Monogr.,** 1943, **27,** 1-65.

89. Macfarlane, J. W., Allen, L., & Honzik, M. P. A developmental study of the behavior problems of normal children between twenty-one months and fourteen years. **Univer. of Calif. Publ. in Child Develpm.,** 1954, No. 2.

90. Meltber, H. Economic security and children's attitude to parents. **Amer. J. Orthopsychiat.,** 1936, **6,** 590-608.

91. Merry, R. V. **Problems in the education of visually handicapped children.** Cambridge : Harvard Univ. Press, 1933.

92. Miller, H., & Baruch, D. W. A study of hostility in allergic children. **Amer. J. Orthopsychiat.,** 1950, **25,** 506-519.

93. Miller, D. R., & Swanson, G. E. **Inner conflict and defense.** New York : Holt and Dryden, 1960.

94. Mischel, W. Preference for delayed reinforcements : An experimental study of a cultural observation. **J. abnorm. soc. Psychol.,** 1958, **56,** 57-61.

95. Mischel, W., & Metzner, R. Preference for delayed reward as a function of age, intelligence and length of delay interval. **J. abnorm. soc. Psychol.,** in press.

96. Mischel, W. Delay of gratification and need for achievement and acquiescence in another culture. **J. abonrm. soc. Psychol.,** in press.

97. Mischel, W. Father absence and delay of gratification : cross cultural comparisons. **J. abnorm. soc. Pyschol.,** in press.

98. Murphy, L. B. Childhood experience in relation to personality development. In J. McV. Hunt (Ed.) **Personality and the behavior disorders.** Vol. 2. New York : Ronald, 1944, 652-690.

99. Mussen, P. H. Differences between the TAT responses of Negro and white boys. **J. consult. Psychol.,** 1953, **17,** 373-376.

100. Mussen, P. H. Some personality and social factors related to changes in children's attitudes toward Negroes. **J. abnorm. soc. Psychol.,** 1950, **45,** 423-441.

101. Mussen, P. H., & Naylor, H. K. The relationship between overt and fantasy aggression. **J. abnorm. soc. Psychol.,** 1954, **49,** 235-240.

102. Newell, H. W. The psycho-dynamics of maternal rejection. **Amer. J. Orthopsychiat.,** 1934, **4,** 387-401.

103. Newell, H. W. A further study of maternal rejection. **Amer. J. Orthospychiat.,** 1936, **6,** 576-588.

104. Phillips, E. L., Shenker, S., & Revitz, P. The assimilation of the new child into the group. **Psychiatry,** 1951, **14,** 319-325.

105. Piaget, J. **The moral judgment of the child.** London : Kegan Paul, 1932.

106. Pintner, R., & Lev, J. Worries of school children. **J. genet. Psychol.**, 1940, **56**, 67-76.

107. Polansky, N., Lippitt, R., & Redl, F. An investigation of behavioral contagion in groups. **Human Relations**, 1950, **3**, 319-348.

108. Pope, B. Socioeconomic contrasts in children's peer culture prestige values. **Genet. Psychol. Monogr.**, 1953, **48**, 157-220.

109. Rabban, M. Sex-role identification in young children, in two diverse social groups. **Genet. Psychol. Monogr.**, 1950, **42**, 81-158.

110. Radke-Yarrow, Marian (Ed.). Interpersonal dynamics in a desegregation process. **J. soc. Issues**, 1958, **14**, 3-63.

111. Radke, M. J., Trager, H. G., & Davis, H. Social perceptions and attitudes of children. **Genet. Psychol. Monogr.**, 1949, **40**, 327-447.

112. Radke, M. J., & Trager, H. G. Children's perception of the social roles of Negroes and whites. **J. Psychol.**, 1950, **29**, 3-33.

113. Radke-Yarrow, M., Trager, H. G., & Miller, J. The role of parents in the development of children's ethnic attitudes. **Child Develpm.**, 1952, **23**, 13-53.

114. Roberts, C. S. Ordinal position and its relation to some aspects of personality. **J. genet. Psychol.**, 1938, **53**, 173-213.

115. Rosenblith, Judy F. Learning by imitation in kindergarten children. **Child Develpm.**, 1959, **30**, 69-80.

116. Rosenow, C., & Whyte, A. H. The ordinal position of problem children. **Amer. J. Orthopsychiat.**, 1931, **1**, 430-434.

117. Sanford, R. N., Adkins, N. M., Miller, R. B., Cobb, E. A. et al. Physique, personality, and scholarship: a cooperative study of school children. **Monogr. soc. Res. Child Develpm.**, 1943, **8**, No. 1.

118. Schaefer, E. S., & Bayley, Nancy. Consistency of maternal behavior from infancy to preadolescence. **J. abnorm. soc. Psychol.**, 1960, **61**, 1-6.

119. Sears, P. S. Doll play aggression in normal young children: influence of sex, age, sibling status, father's absence. **Psychol. Monogr.**, 1951, **65** (6).

120. Sears, R. R. Survey of objective studies of psychoanalytic concepts. **Soc. Sci. Res. Council Bull.**, No. 51. New York : 1943.

121. Sheldon, W. H. (with S. S. Stevens). **The varieties of temperament.** New York : Harper, 1942.

122. Smith S. Age and sex differences in children's opinion concerning sex differences. **J. genet. Psychol.,** 1939, **54,** 17-25.

123. Spock, B. **Pocket book of baby and child care.** New York: Pocket Books, 1946.

124. Springer, N. N. The influence of general social status on the emotional stability of children. **J. genet. Psychol.,** 1938, **53,** 321-328.

125. Springer, N. N. A comparative study of behavior traits of deaf and hearing children in New York City. **Amer. Annals of the Deaf,** 1938, **83,** 255-273.

126. Springer, N. N. The influence of general social status on school children's behavior. **J. educ. Res.,** 1939, **32,** 583-591.

127. Stagner, R. Economic status and personality. **School and Society,** 1935, **42,** 551-552.

128. Stevenson, H. W., & Stewart, C. C. A developmental study of racial awareness in young children. **Child Develpm.,** 1958, **29,** 399-410.

129. Strodtbeck, F. L. Family interaction, values, and achievement. In McClelland, D. C., Baldwin, A. C., Bronfenbrenner, U., and Strodtbeck, F. L., **Talent and society.** Princeton : D. Van Nostrand, 1958, 135-194.

130. Symonds, P. M. **The psychology of parent-child relationships.** New York : Appleton-Century, 1939.

131. Thurstone, L. L., & Jenkins, R. L. **Order of birth, parentage, and intelligence.** Chicago : Univer. of Chicago Press, 1931.

132. Tuddenham, R. D. Studies in reputation : I. Sex and grade differences in school children's evaluation of their peers. II. The dignosis of social adjustment. **Psychol. Monogr.,** 1952, **66,** No. 333.

133. Tuddenham, R. D. Studies in reputation : III. Correlates of popularity among elementary school children. **J. educ. Psychol.,** 1951, **42,** 257-276.

134. Tyler, L. E. The development of vocational interests. I. The organization of likes and dislikes in ten-year-old children. **J. genet. Psychol.,** 1955, **86,** 33-44.

135. Warner, W. L., & Lunt, P. S. **Social life in a modern community.** New Haven : Yale Univer. Press, 1941.

136. Watson, E. H., & Lowrey, G. H. **Growth and development of children.** Chicago : Year Book Publishers, 1954.
137. Watson, G. Some personality differences in children related to strict or permissive parental discipline. **J. Psychol.,** 1957, **44,** 227-249.
138. Weinstein, E. A. Weights assigned by children to criteria of prestige. **Sociometry,** 1956. **19,** 126-132.
139. Wheatlery, G. M., & Hallock, G. T. **Health observations of school children.** New York : McGraw-Hill, 1951.
140. White, R. W. **The abnormal personality : a textbook.** New York : Ronald, 1948.
141. Whiting, J. W. M., & Child, I. L. **Child training and personality.** New Haven : Yale Univer. Press, 1953.
142. Wile, I. S., & Jones, A. B. Ordinal position and the behavior disorders of young children. **J. genet. Psychol.,** 1937, **51,** 61-93.
143. Winker, J. B. Age trends and sex differences in the wishes, identification, activities and fears of children. **Child Develpm.,** 1949, **20,** 191-200.

الفصل الثاني عشر

النمو خلال سنوات الطفولة المتوسطة

٢ – التوافق مع المدرسة والنمو العقلى :

لقد رأينا من قبل أن الفروق فى الحالة الجسمية ، وفى العلاقات بين الآباء والأبناء ، وفى الخلفية الاجتماعية الطبقية تسهم فى الفروق فى بنية الشخصية خلال الطفولة المتوسطة . وهناك عوامل أخرى تؤثر أيضا فى النمو خلال هذه الفترة والمدرسة أحد هذه العوامل البالغة الأهميـة . وسنهتم بهذا العامل أساسا فى هـذا الفصل . ومتى ما التحق الطفل بروضة الأطفال ، أو بالصف الأول من المدرسة الابتدائية ، فقد أصبحت المدرسة بالنسبة له مركز العالم الذى يعيش فيه خارج الأسرة لفترة قد تزيد عن عقد من الزمان ، بل وأصبحت تشغل نصف ساعات يقظتـه تقريبا .

ومن الصعب أن نقلل من تقدير أهمية دور المدرسة فى حياة الطفل فهى لا تقوى بعض الاستجابات التى يحـاول الوالدان تعليمها للطفل فحسب ، بل تعلمـه أيضـا كثيرا من الاسـتجابات الجـديدة . وان الاستجابات المتعلمة التى تتطلبها ثقافتنا من الراشدين كثيرة من حيث عددها وتنوعها وتعقيدها ، بحيث أن أقدر الآباء لا يستطيعون أن يحققوا تعليمها وغرسها جميعا عند أطفالهم دون مساعدة . والمدرسة كمؤسسة من بين المؤسسات الأساسية للتطبيع الاجتمـاعى فى مجتمعنا معـدة على نحو فريد لاتمام وتكملة تدريب الآباء لأطفالهم . والمدرسة بتعليمها الطفل المهارات الأكاديمية وبتوسـيع حصيلته من المعلومات الثقافية ، وبتمكينه من ممارسة العلاقات الاجتماعية فى ظل اشرافها وتوجيهها ، تجعله أفضل قدرة على مواجهة المشكلات المتزايدة دوما ، التى تعترض طريقه نحو الرشد .

ولن يعتمد سلوك الطفل فى المدرسة على عوامل فى الموقف المدرسى ذاته فحسب ، بل يحتمل أن يعتمد وعلى نحو أكثر أهميـة على عوامل تجعل من الطفـل فردا متميزا (أى على حالته الجسـمية ، وعلاقاته

بوالديه ، وذكائه ، ومكانته الاجتماعية الطبقية) . ومن ثم سوف نتناول تأثير الفروق بين الأطفال ، والاختلافات فى الخبرات المدرسية على طريقة توافقهم فى المدرسة .

خصائص البيئة المدرسية ومتطلباتها :

يمثل الالتحاق بالمدرسة بالنسبة لكثير من الاطفال أول انفصال عن الأم فترة طويلة من الزمن كل يوم تقريبا . ولذا ، تلعب المدرسة دورا هاما فى مساعدة الطفل على تقليل روابطه الاعتمادية على الأسرة . وهى تقدم له أيضا راشدا جديدا ينبغى عليه أن يطيعه ، وأن يسعى ليكون مقبولا لديه . وهذا الراشد الجديد سـوف يتطلب من الطفل أن يتعلم استجابات معينة ، وهى استجابات ليست بطبيعتهـا مجزية للطفل فى البداية . ومن المأمول أن تسهم المدرسة فى تنمية رغبة عند الطفل لاتقان المهارات العقليـة ، ولتحقيق نوع من الزهو بعمله ، وللمثـابرة فى حل المشكلات ، ولصياغة أهداف بعيدة المدى . والمدرسة فى النهاية تزود الطفل بفرص متزايدة لتكوين علاقات أعمق بأترابه من نفس العمر .

ويتعلم الطفل كثيرا من انواع السلوك الجديدة خلال سنى المدرسة الابتدائية . فينبغى أن تنطفىء وتزول استجابات تكونت من قبـل ، ولكنها غير فعالة ولا ماهرة (كالبكاء من المواقف الصعبة مثلا) ، وينبغى ان تنشط وتقوى دوافع موجودة (كدافع الاتقان) . وفى هذا الفصـل سوف نحلل العناصر المتضمنة فى موقف التعلم الجديد هذا ، لكى نبين كيف تؤثر خبرات الطفل المبكرة فى ردود أفعاله للموقف المدرسى .

المعلمة كبديلة للأم :

يكون المعلم الأول للطفل فى جميع الحالات تقريبا امرأة . وهى تساعد الطفل على ان يرتدى ثيابه ويخلعها عندما يكون ذلك ضروريا ، وهى تثنى على سلوكه السليم ، وتعاقب السلوك السيىء ، وهى مصدر للعطف كما تشجعه على الأمانة والمثابرة والنضج . ويتشابه مظهرها وسلوكها مع مظهر الأم وسلوكها فى نواح شتى ، ومن ثم فمن المعقول أن نفترض أن كثيرا من الأطفال يستجيبون للمعلمة كما لو كانت بديلا للأم .

وسوف نعيد هنا (انظر الفصل الخامس) أن الفرد وفقـا لمبدأ التعميم والتعميم بالوساطة mediated generalization ، سوف ينقل اتجـاهاته واستجاباته المتعلمـة كاستجابة لمثير معين الى مثيرات أخرى تدرك على أنها مشابهة للمثير الأصلى . وتكون نواحى الشبه بين

المعلمة والأم فى الجنس والعمر وأنواع السلوك الواضحة الأخرى من التعدد عادة ما يكفى لدعم التعميم بين الواحدة والأخرى بدرجة كبيرة . وبناء على ذلك فان الدوافع والاتجاهات والمخاوف وأنماط السلوك الظاهرة التى نماها الطفل فى علاقته بأمه يحتمل أن تعمم بالنسبة للمعلمة . فاذا رغب الطفل فى عطف أمه ورآها متقبلة له ، فان من المحتمل أن يقترب من المعلمة بنفس الاتجاه الايجابى . أما اذا كان لدى الطفل من ناحية أخرى مشاعر عدائية نحو أم تنبذه ، ويسلك نحوها على وجه العموم سلوكا عدوانيا ، فان من المحتمل أن ينقل استجاباته هذه الى المعلمة .

ولما كان الأطفال الصغار يدركون الأمهات عامة على أنهن أكثر عطفا من الآباء وأقل منهم اثارة للخوف ، فيحتمل أن يكون لقيام امرأة بأول تفاعل مع الطفل فى البيئة المدرسية مزايا . وقد يصبح جو روضة الأطفال والاداء المدرسى مختلفا تماما اذا تولى التدريس به معلمون بدلا من المعلمات ، ففى ظل مثل هذه الظروف قد يشعر بعض الأطفال بتوتر أكبر وقلق أشد . غير أن هذا قد يؤدى الى بعض النتائج الايجابية وخاصة بالنسبة للأولاد . ففى سن الخامسة يتوحد الولد مع أبيه ، وفى بعض الحالات قد يقوى هذا التوحد مع دور الراشد الذكر الميول نحو التمرد على الأم . ويعتبر بعض الأولاد ان الأب هو « الرئيس » فى البيت ، ويكافح كثير من الأولاد الصغار فى السن للتقليل من تأكيد قوة الراشدات وكفاءتهن . ويوحى السلوك السيىء للأولاد فى المدرسة بأنهم اقل قلقا من البنات فيما يتصل بالنبذ من قبل المعلمة ، فالبنات أكثر طاعة ، وأحيا ضمرا مع المعلمات . وبما أن مشكلات القراءة والهجاء والسلوك أكثر حدوثا عند الأولاد عنه عند البنات فى المدرسة الابتدائية فقد يكون ذلك دليلا غير مباشر على أن الأولاد يدخلون المدرسة ولديهم مقاومة للمعلمة أكثر قليلا من البنات وعدائية أكبر نحوها . ومن الممكن على الأقل من الناحية النظرية ، أنه لو كان المعلم الأول للولد رجلا ، لكانت مقاومته له أقل ، ورغبته فى اكتساب تقبله أعظم .

وربما كان أهم من ذلك ازدياد احتمال الربط بين اكتساب المعرفة والذكورة ، اذا كان معلمو المدرسة الابتدائية رجالا بدلا من النساء . ودرجة الذكورة أو الأنوثة المرتبطة بأى نشاط ، هى جزئيا وظيفة لجنس الأشخاص الذين يؤدون النشاط ويشجعون عليه . فالطبخ والحياكة تصنف على انها نشاطات انثوية لأن النساء عامة يقمن بها . ولما كانت الفصول فى المدرسة الابتدائية توجه أساسا وتسير بواسطة النساء ،

فقد يميل الطفل فى البداية الى اعتبار العمل المدرسى والاجتهاد فى الدرس أكثر ارتباطا بعمل المرأة ومن ثم أكثر ملاءمة للبنات عنه للأولاد .

استجابات ينبغى تعلمها :

يدرك الطفل المعلم على أنه شخص يمثل السلطة ، يتطلب أنماطا معينة من السلوك ويتوقعها ، ويعتمد نجاح الطفل فى المدرسة على استعداده لتعلم الاستجابات المطلوبة منه . فاذا كان هناك مقاومة لاكتساب أنواع السلوك التى تشجع عليها المعلمة ، فستقل فاعلية التعلم . أى أن خبرات الطفل السابقة وتدريبه تؤدى به الى التمرد على النساء الراشدات . واذا اعتبر العمل الذهنى مضيعة للوقت ، واعتبر القص واللصق نشاطا سخيفا ، فسيجد الطفل صعوبة فى التوافق المبدئى مع البيئة المدرسية.

ما هى اذن الاستجابات الأساسية التى ينبغى تعلمها خلال السنوات الخمس الأولى فى المدرسة ؟ هناك بطبيعة الحال ، المهارات الذهنية ، القراءة والحساب والهجاء ، ونشاطات رياض الأطفال والصف الأول الابتدائى كالتلوين والرسم واللصق ، والمهارات الاجتماعية ، والعادات والاتجاهات التى تلعب دورا هاما فى ثقافتنا .

وفى مجتمعنا تكون قيم المعلمة عادة من حيث المحتوى قيم الطبقة المتوسطة فالمعلمة تثيب على النظام والطاعة والتعاون والنظافة وتعاقب على الاتلاف وعدم تحمل المسئولية والكذب والعدوان . وتشعر معلمات كثيرات أن السرقة والغش والكذب والعصيان أخطر الجرائم التى يمكن أن يقترفها طفل صغير (9) . ومن السهل أن نرى أن الأنماط السابقة من المكافآت الأسرية والعقوبات سوف تيسر فى العادة التوافق المبدئى للبنات مع قيم المعلمة . فمثلا يمثل النظام وكف السلوك العدوانى استجابات تتلاءم مع جنس البنات خلال سنوات ما قبل المدرسة . كما أن « التلويث » و « الشقاوة » متوقعة من الأولاد أكثر من البنات ويقل احتمال عقابهم على الانغماس فيها . ولذا فمن المتوقع ، أن يتعرض الأولاد أكثر من البنات للرفض من المعلمة ، وبالتالى سوف يحدث احتكاك بين الأولاد ومعلماتهم أكثر مما يحدث بالنسبة للبنات .

وتدل البيانات المتوافرة عن الفروق فى الطبقة الاجتماعية على أن الأولاد فى الطبقة الدنيا ممن تعكس خلفيتهم اتجاهات مختلفة عن اتجاهات المعلمين ، يقل احتمال اتخاذهم للقيم التى تشجع عليها المعلمة (النظام ، وطاعة المرأة ، والمثابرة والرغبة فى اتقان المواد المدرسية) . ومن ثم ،

فليس من المدهش أن يظهر هؤلاء الأولاد توافقا أسوأ فى أدائهم للمواد المدرسية عن أولاد الطبقة المتوسطة .

اتجاهات الأطفال نحو الالتحاق بالمدرسة :

نظرا للتوافقات الهائلة التى ينبغى على الطفل أن يقوم بها عند دخوله المدرسة ، فان السؤال المتصل بطريقة استجابة الأطفال للالتحاق بالمدرسة ذو أهمية بالغة . وفى احدى الدراسات التى تناولت هذه المشكلة (81, 82) تمت مقابلة ٢١٢ من أمهات أطفال الصف الأول ثلاث مرات . أجريت المقابلة الأولى قبل أن يدخل الطفل المدرسة ، وتناولت اتجاهات الأطفال نحو البدء فى التعلم بالمدرسة . ولقد قررت جميع الأمهات تقريبا (١٩٧ أما من بين ٢١٢) أن لدى الأطفال توقعات موجبة عن المدرسة . وقد ظهر أن الآباء ، والاخوة الأكبر سنا ، والأصدقاء من الجيرة قد زودوهم بقدر كبير من البيانات والمعلومات عن المدرسة ، وأن هذه المبالغة الثقافية الشائعة عن هذا الحدث قد أثارت اهتمام الطفل وشغفه فى أن يبدأ فى الدراسة . وبعد أن انتظم الأطفال فى المدرسة بشهرين ، أعيدت مقابلة الأمهات لتحديد التغيرات الحادثة فى الاتجاهات والسلوك فى الفترة بين المقابلتين . وقد لاحظت أغلبية ساحقة (٨٦٪) تغيرات واضحة فى مفهوم الطفل عن ذاته وفى سلوكه بعد شهرين من المواظبة على الحضور فى المدرسة . واشتملت هذه التغيرات على تزايد الشعور بأهمية — الذات ، وبالنمو ، ومظاهر الاستقلال المتزايدة (مثل ارتداء الملابس بنفسه وابتداء العمل بدون تعليمات خاصة) ، وتحسن عام فى السلوك ، وعلى سبيل المثال ، وصف الأطفال بأنهم أكثر تحملا للمسئولية ، ومساعدة للآخرين ، وتعاونا وتعقلا ، وأحسن مزاجا ، وضبطا للذات ، وأقل استثارة وحساسية .

وتمت المقابلة الثالثة بعد ثمانية شهور من بدء الدراسة . وطلب من الأمهات أن يقارن بين سلوك أطفالهن حينئذ وسلوكهم قبل الالتحاق بالمدرسة وأن يقدرن درجة مايظهرونه من نضج ، وضبط للذات ومعاونة ، وتحمل للمسئولية ، وصبر ، وطاعة ، وثقة بالذات وقدرة على مسايرة زملائهم فى اللعب . هل زادت هذه الصفات عندهم أم بقيت كما هى أم نقصت ؟ وقد أظهر تحليل البيانات أن معظم الأمهات شعرن بأن أطفالهن قد تحسنوا تحسنا ذا دلالة وأهمية فى جميع هذه السمات باستثناء الطاعة والصبر . ومن زاوية يسر معاملة الطفل قالت ١٤ ٪ فقط من الأمهات أن هذه السنة كانت أكثر صعوبة من السنة السابقة عليها . وقال ما يقرب من ٦٠ ٪ من الأمهات أنها كانت أيسر . وقد ترجع هذه الانطباعات ، بالطبع ، جزئيا الى أن الأطفال متى التحقوا بالمدرسة فان

الأمهات يتعاملن معهم ساعات أقل خلال اليوم . وفضلا عن ذلك ، فانه نظرا لعدم توافر مجموعة ضابطة من نفس عمر الأطفال بقيت بالمنزل ولم تلتحق بالمدرسة لتقارن هذه النتائج بها ، فاننا لا نستطيع التأكد من مقدار ما يمكن أن يحدث من تحسن فى السلوك بدون المدرسة وكنتيجة لتأثير النضج والمؤثرات البيئية الأخرى .

ومع هذا فيمكن أن ننتهى الى القــول بأن الأطفـــال كانوا شغوفين بالالتحاق بالمدرسة متطلعين له ، وأنهم أقبلوا عليه بشغف . ويبدو أن المدرسة تنمى السلوك الناضج عند الأطفال . وقد لوحظ خلال الشهرين الاولين أن تحسنا طرأ على خصائص الشخصية وعلى أنماط السلوك ، وأن هذا التحسن قد استمر على الأقل خلال السنة الأولى فى المدرسة .

غير أنه بينما كانت الاستجابات للمدرسة بصفة عامة موجبة ، الا أن الصورة لم تكن كلها وضاءة مشرقة . فمثلا على الرغم من أن ٩٢ ٪ من الأطفال قيل أنهم يحبون المدرسة ، الا أن ٤٢ ٪ منهم انتقدوا المدرسة والمعلمــة ، و ٣٩ ٪ لم يرغبوا أحيــانا فى الذهاب الى المدرسة خــلال الشهرين الأولين وواضح أن جميع الأطفــال لم يستجيبوا للمدرسة بنفس الطريقة .

وترجح هذه النتــائج بأنه على الرغم من أن معظم الأطفــال يحبون المدرسة الا أن درجة الحب تختلف وتتفاوت تفاوتا كبيرا . ويبدو أيضا أن هناك أقلية هامة وجدت أن الشهور القليلة الأولى فى المدرسة ، خبرة مقلقة لهم على الأقل فى بعض الأحيان . وهذه الدراسات بطبيعة الحال لا تبين لنا لماذا تحدث هذه الفروق الفردية فى التوافق المدرسى . وتتطلب الاجابة عن هذا الســؤال فهما لكل من العــوامل الشخصية والبيئيــة المتضمنة .

المكانة الاجتماعية الاقتصادية والتحصيل المدرسى

المكافآت الوالدية على التحصيل المدرسى

يظهر الآباء من الطبقة المتوسطة عامة اهتماماملحوظا بتقارير المدرسة عن نشاطات الطفل بها . ويثنون على محاولاته الأولى المتعثرة فى القراءة وقد يكافئونه على نجاحه المدرسى بمكافآت محسوسة تتخذ صورة الذهاب الى السينما أو شراء دراجة له أو منحه نقودا . وفضلا عن ذلك فان الطفل من الطبقة المتوسطة والعليا يستطيع أن يرى بنفسه كلما تقدم فى العمر الاثابات اللاحقة التى قد تؤدى اليها المهارات الأكاديمية ، وذلك

عن طريق ملاحظة الدور الهـام الذى تلعبه تلك المهـارات فى نجاح أبيه كطبيب ، أو فى نجاح عمه كرجل أعمـال ، أو أخيه الأكبر الذى يعمـل محاسبا . ونحن لا نتوقع بطبيعة الحال أن تكون هذه الاثابات المتوقعةعن بعد فعالة اذا كان الطفل يعاقب على خبراته الآنية ، غير أن هذه الخبرات حينما تكون موجبة ، فان الاثابات الاضافية المأمولة فى المستقبل قد تزيد من حماس الطفل واندفاعه للاجاده فى المدرسة .

والاهتمام الوالدى بالمدرسة أقل شيوعا بين الجماعات ذات المستويات الاجتماعية الاقتصـادية الدنيا . فالآباء من الطبقـة المتوسطة العليـا يؤمنون بالتعليم ايمـانا عظيما كحل لكثير من المشـكلات الاقتصـادية والاجتماعية والشخصية . ويميل الآباء من الطبقـة المتوسطة الدنيا ، والدنيا ـ العليا الى النظر الى المدرسة على أنها طريقة لاعداد الأطفال للرشد (34, 35) . وهم لا يؤمنون ايمانا شديدا بالتربية كتربية ؛ ولكنهم يرونها ضرورية للنجاح المهنى . ومع ذلك فان هذه الجماعات كلها تدعم الى حد ما قيمة المدرسة وتشيد بها لأنها تتوقع أن تقدم المدرسة لأطفالها شيئا (81) .

وثمة عوامل عديدة تبدو متصلة اتصالا له مغزاه بالاتجاهات الموجبة نسبيا نحو النجاح المدرسى الذى يظهره الأطفـال والآباء من المستويات الاجتماعية الاقتصادية الأعلى .

أولا ، يغلب أن يكون توحد الطفل فى المدرسة مع طبقته الاجتماعية قويا ، وأن ما تتعرض له مكانته كعضو فى طبقـة اجتماعية معينة من تهديد تثير قلقه اثارة شديدة . والنجاح المدرسى أكثر أهمية فى المحافظة على عضويته فى طبقته بالنسبة للأطفال من الطبقات العليا عنه بالنسبة للأطفال من الطبقات الدنيا . ونتيجة لذلك نجد أن أطفال الطبقتين المتوسطة والعليـا أكثر حماسا للحصـول على التعليم . وهم يدركون أن أنواع الأعمال التى يطمحون للاشتغال بها هم وأعضاء طبقتهم الآخرين تعتمد بدرجة كبيرة على اكتسابهم للمهارات الأكاديميـة وواضح أن النجـاح المدرسى أكثر أهمية الى حد كبير بالنسبة لمن سيعمل كرجل من رجالات المال فى المستقبل ، أو محاميا أو رجـل أعمال عنه بالنسبة للعامل أو الزارع .

وفضلا عن ذلك فهناك احتمال فى أن يشجع الآباء من الطبقتين العليا والمتوسطة أطفالهم على العمـل الجاد فى المدرسة لأنهم يهتمون اهتماما حقيقيا وصادقا بتقدم أبنـائهم أكاديميا ، ولأنهم يخافون من التهديد الذى تتعرض له مكانتهم الاجتماعية اذا لم يستطع هؤلاء الحصول على

الدرجات العالية . غير أن الآباء على أية حال قد يرغبون مهما اختلفت طبقاتهم الاجتماعية فى أن يحسن أطفالهم مكانتهم الاجتماعية بحيث يتفوقون فى المكانة على الآباء أنفسهم . وقد تتيح المدرسة أفضل طريق نحو الحراك الاجتماعى لا لأنها تزيد المهارات الأكاديمية ، بل لأنها تقدم الفرصة لتقليد أطفال الطبقة العليا (22) .

وقد تتأثر الاتجاهات الوالدية نحو المدرسة بالاعتبارات الاقتصادية . ويخفق الآباء من الطبقة الدنيا ، عامة ، فى تشجيع الطفل على وضع أهداف تعليمية طموحة ، طالما أنهم يشعرون بعجزهم عن شد أزر الطفل لمواصلة تعليمه فى الجامعة والدراسات العليا . وهناك بطبيعة الحال تفاوت كبير داخل أى طبقة اقتصادية اجتماعية فى الاتجاهات نحو التربية . فقد تقدم بعض الأسر من ذات الدخل المنخفض تضحيات مالية كبيرة لكى تزود أطفالها بالتعليم ، بينما قد لا ترغب بعض الأسر من الطبقة المتوسطة فى التضحية بالكماليات فى سبيل هذا الهدف .

وأخيرا ، يغلب أن يرى الأطفال من الطبقة المتوسطة آباءهم منغمسين فى العمل الذهنى . أى أن ابن الطبيب أو المحامى أو المهندس المعمارى أو المحاسب أو المهندس الميكانيكى يجد فرصة لمشاهدة أبيه وهو يقرأ الكتب أو المجلات العلمية كما يلاحظ ميله الى المسائل العقلية . ويحتمل أيضا أن تقرأ أمه كتبا فى المساء ، وأن تظهر ميلا لدراسة برامج تعليمية للكبار أو شغفا بالاستماع لما يلقى من محاضرات فى بيئتها المحلية . وعلى هذا ، فكثيرا ما يقدم الآباء من الطبقة المتوسطة لأبنائهم أنفسهم كنماذج للمشتغلين بالنواحى العقلية ليتوحدوا معها ، أى كأناس لا يشجعون الطفل على تحقيق الأهداف الذهنية فحسب ، بل ويعلون من قيمتها أيضا فى حياتهم . فهم يمارسون ما ينادون به قولا وما يدعون اليه .

ومن ناحية أخرى ، يقل احتمال اشتغال الآباء من الطبقة الدنيا بالنشاطات الذهنية . فتقل الفرص أمام الأطفال من الطبقة الدنيا ليروا آباءهم مهتمين بالتفوق الذهنى . وعلى هذا قد لا ينجح بعض الآباء من الطبقة الدنيا فى تشجيع التفوق الذهنى عند طفلهم لأنهم يخلقون وضعا قوامه « أعمل كما أقول لك ، ولا تعمل كما أفعل » .

وكما تعلمنا فى الفصل التاسع ، أن رغبة الطفل فى التوحد مع الوالدين من أشد القوى التى تؤدى الى التشابه السلوكى بين الطفل وأبيه . وعلى الرغم من أن الأب من الطبقة الدنيا قد يكافىء الطفل على الكفاية الاكاديمية ، الا أن دوافعه للأداء الجيد فى المدرسة لن تصل الى حدها الأقصى اذا كان الأب لا يمارس هذه القيمة فى حياته اليومية .

وأخيرا ، فان جماعة الأتراب من الطبقــة الدنيــا عادة لا تنظر الى الدرجات العالية فى التحصيل الدراسى على أنها أمر موجب وهام كما هو الحال بالنسبة لجماعة الأتراب من الطبقة المتوسطة . والخلاصة أن الطفل من الطبقة الدنيا يواجه ثلاثة عوائق سيكولوجية تحول دون نمو دافع قوى لديه لكى يتفوق فى المدرسة — نقص فى السلوك الذهنى من جانب الأبوين ، وقصور والدى فى تشجيعه على الأداء المدرسى الجيد ، والقيم السائدة فى جماعة الأتراب . غير أن الطفل من الطبقة الدنيا اذا تعرض لمؤثرات والدية أو رفاقية تشجعه على الاتقان الذهنى والتفوق ، فان المحتمل أن يزداد اهتمامه بالعمل المدرسى بطبيعة الحال .

وترتبط المكانة الاقتصــادية الاجتماعية ارتباطا موجبا بالدرجات فى اختبارات الذكاء المقننة كما هو متوقع . فالاطفال من الطبقة المتوسطة والعليا يحصلون على درجات أعلى فى هذه الاختبارات من أطفال الطبقة الدنيــا (2, 11, 31, 44, 66) . ويرجع هذا جزئيا الى أن أطفال الطبقة الدنيا أضعف دافعية لاتقان المهارات اللغــوية وأقل اهتماما بآدائهم فى اختبارات الذكاء . وتؤكد أسئلة اختبارات الذكاء هذه المهارات اللغوية (أى المفردات ، والفهم اللغوى ، والاستدلال الحسابى) وهى مهارات يشجع الآباء من الطبقة المتوسطة على تنميتها بدرجة أكبر من آباء الطبقة الدنيــا .

المكانة الاجتماعية لجماعة الأقلية والاتجاهات الوالدية نحو المدرسة

لا تقتصر الفروق فى الاتجاهات الوالدية نحو المدرســة الناتجة عن اختلاف المستويات الاجتماعية الاقتصادية على البيض ، أو على جماعة الأغلبية فى مجتمعنا . فالفروق بين الطبقات الاجتماعية فى الاتجــاهات تبدو متغلغلةوشائعة بين السلالاتالمختلفة وفىجماعة الأقلية . ولقد أظهر دافيز ودولارد (23) أن اهتمــام الآباء من الطبقــة المتوسطة الزنجية بنجاح طفلهم المدرسى ، وبالتالى موافقتهم على الاستجابات فى هذا الاتجاه أقوى مما نجد بين البيض من الطبقة المتوسطة . وتمثل نتائجهم التعليقات التالية لطفل زنجى من الطبقة المتوسطة . « لقد أصرت أمى على أن أذهب الى المدرسة حتى فى صبيحة اليوم السابق على أحد الأعياد ولو كان الجو مطيرا جدا ، وقلنا أننا مرضى ، فان علينا مع ذلك أن نذهب الى المدرسة ولو كان علينا أن نذهب حفاة الأقدام ، ولقد ترك ابن صديقة لأمى المدرسة وتزوج وما زالت أمى تحاضرنا عن هذا الموضوع » . ولقد قررت الأم نفسها « أن شيئا واحدا تحاول أن تعمله لنا وهو أن ننشىء بناتنا ليصبحن مؤدبات حسنات الخلق ، وليحصلن على تعليم جيد بحيث يصبحن نساء جديرات بالاحترام (23) .

ولقد أدلى أطفال آخرون من الطبقة المتوسطة وأمهاتهم بتعليقات مشابهة للباحثين فى هذه الدراسة مثل : « بسبب خبرتى وخلفيتى التعليمية ومهنة زوجى ، أقول لأطفالى دائما أنه لا عذر لعدم الاجادة فى المدرسة » ، « وحتى لو كان على أن اترك البيت لأعمل ، فانى لن أدع أولادى يتركون المدرسة » (23) .

ومن ناحية اخرى ، فانه يبدو أن الآباء الزنوج من الطبقة الاجتماعية الاقتصادية الدنيا أكثر تشاؤما بالنسبة لمزايا التعليم لأطفالهم اذا قورنوا بالآباء البيض من الطبقة الدنيا . ولقد أبرز دافيز ودولارد (23) ان كلا من آباء الطفل الزنجى من الطبقة الدنيا ومدرسيه يدركون أن فرص الطفل لتحسين مركزه الاجتماعى ضئيلة . وبسبب هذا التمييز العنصرى فان الزنجى لا يتوافر لديه الا أعمال قليلة يختار عمله من بينها تتراوح بين العامل اليدوى والشخص المهنى ، وبسبب مكانة أسرته الاقتصادية فان فرص تحقيقه لمكانة مهنية عن طريق انهائه للمدرسة الثانوية وتخرجه فى الجامعة بعيدة . ويعبر الأطفال عن هذا الادراك بالطبع .

أثر جماعة الأتراب على الدافعية

ان أحدى الحاجات الملحة الضاغطة على الأطفال فى المدرسة ، كما رأينا من قبل أن يجدوا تقبلا من أترابهم . وقد تقوى دافعية الطفل للنجاح المدرسى أو تضعف وذلك تبعا للقيم المعينة التى تسود جماعة الأتراب . ففى كثير من جماعات الطبقة المتوسطة والعليا يضفى على النجاح المدرسى — أو على الأقل عدم الاخفاق المدرسى — قيمة ايجابية وبكافأ فى صراحة لا من قبل المدرسين والآباء فحسب ، بل وأيضا من قبل الأطفال أنفسهم . وعلى هذا نجد مثلا فى عدد من الدراسات التى تناولت أساسا أطفالا من الطبقة المتوسطة (13, 14) أن الأطفال الأكثر شهرة وشعبية فى المدرسة كانوا تلاميذ أفضل وأكثر مسايرة للآخرين وتعاونا معهم . ويغلب الا يكافأ الأطفال من الطبقة الدنيا وخاصة من الأحياء المزدحمة القذرة على التحصيل المدرسى من قبل الوالدين أو الزملاء ، وهذا أمر يؤكده كثير من المدرسين الذين يعملون فى مدارس هذه البيئات .

وكما بين دافيز (22) « بينما يتعلم الطفل من الطبقة المتوسطة خوفا اجتماعيا توافقيا من الدرجات المنخفضة فى المدرسة ، أو من العدوان تجاه المعلمة أو المشاجرة ، أو السب والشتم ، أو من العلاقات الجنسية المبكرة ، فان الطفل من الأحياء القذرة يتعلم الخوف من افعال اجتماعية مختلفة تماما . « فالشلة » التى ينتمى اليها تعلمه الخوف من أن يخضع للمعلمة ، أو أن يكون ناعما هينا معها كما تعلمه أن دراسة

التدبير المنزلى أمر مشين على وجه الدقة . وبدلا من أن يفخر الطفل بدرجاته المدرسية الجيدة يخفيها هذا اذا حدث وحصل على أى منها » (22) .

فلسفة الاشباع الآنى المباشر

ويرى دافيز أن أهم مشكلة أمام المدارس العامة وأكثرها الحاحا فى الوقت الحاضر « أن تتعلم التكوين الدافعى للأطفال والمراهقين من الطبقة الدنيا » (22) . وهو يبرز أن كثيرا من تلاميذنا فى المدارس الابتدائية قد دربتهم ونشأتهم أسر من الطبقة الدنيا أو المناطق السكنية الفقيرة ، وأن أقلية كبيرة الحجم من تلاميذ مدارسنا تفد من قاعدة الطبقة الدنيا ومن ثقافة المناطق السكنية المتخلفة .

ويدرك معظم المدرسين على الأقل ضمنيا مبادىء التعلم . فهم يعرفون أن الطفل لن يتعلم ما لم ندخل فى الاعتبار حاجاته ، وما لم يكافأ حين يستجيب الاستجابات السليمة للموقف المدرسى . ولسوء الحظ ، على أية حال يفترض كثير من المدرسين أن الحاجات الأساسية فى أى جماعة فى سن السادسة وما بعدها أو السابعة وما فوقها أو الثامنة ، واحدة بالنسبة لجميع الأطفال بغض النظر عن الطبقة الاجتماعية . وهى بطبيعة الحال ليست كذلك فعلا .

وعلى هذا فان من المحتمل فى معظم الحالات أن تكون أنواع الحاجات العامة التى ينسبها بعض المعلمين الى جميع الأطفال حاجات الطبقة الاجتماعية للمعلمين وهى حاجات الطبقة المتوسطة ، ومن ثم تكون ملائمة فحسب للأطفال من الطبقة المتوسطة . وعلى أية حال ، فانه ليس من المحتمل أن يستجيب أطفال الطبقة الدنيا الى استثارة حاجات الطبقة المتوسطة على النحو الذى ستتنبأ به المعلمة . ومن ثم فان من المحتمل أن تتعرض المعلمة للألم والارتباك والغضب من جراء ذلك .

وكثيرا ما يروق المعلمون فى عيون الأطفال على أساس ما يحمله المستقبل من اثابات . وتتطلب التربية الى حد ما من الأطفال أن يتخلصوا من الطرق القديمة لعمل الأشياء لكى يتعلموا طرقا جديدة ، وذلك لأنها تؤكد لهم ضمنيا أن الطرق الجديدة ستثبت فى النهاية انها أكثر نفعا . ومثل هذه الطريقة قد تفيد مع أطفال الطبقة المتوسطة ، لأنه أتيحت لهم فرص قبل ذلك ، تعلموا فيها من آبائهم ومن خبرتهم الذاتية ، أن الاعتدال والاستبصار يحققان فى النهاية الفائدة المرجوة . وهم قادرون على أن يثقوا فى المستقبل ذلك الذى يمكن التنبؤ به بالنسبة لهم .

وقد رأينا فى الفصل الحادى عشر ، أن خبرات معظم أطفال الطبقة الدنيا تؤدى بهم الى اكتساب فلسفة الاشباع المباشر . وعلى هذا فلو خيروا بين اللعب مع « الشلة » فى احدى أمسيات الربيع ، والاستذكار ليحصلوا على درجات مرتفعة فى المدرسة (وسوف تؤدى الدرجات المرتفعة فى النهاية الى مكافآت أخرى) فانه يغلب عليهم أن يختاروا اللعب ويفضلوه على التحصيل .

المكانة الاجتماعية الاقتصادية والمنهج

يرى البعض أن أداء أطفال الطبقة الدنيا فى دراستهم ردىء لأن المناهج فى المدارس الأمريكية وضعت بحيث تتحيز لأطفال الطبقة المتوسطة . فمثلا ، قد يحاول رجال التربية أن يختاروا مادة للقراءة فى الصفوف الأولى تتصل بالحياة اليومية للأطفال ، وبهذا تكون أكثر تشويقا واثارة للاهتمام . غير أن النشاطات التى تناقش فى هذه القراءات كثيرا ما تمثل الحياة اليومية لأطفال الطبقة المتوسطة ، ولا تمثل حياة أطفال الطبقة الدنيا . وكثير من أنماط الوقائع المصورة لا تكون مألوفة للطفل المتوسط فى الأحياء الفقيرة مثله فى ذلك مثل الطفل من الطبقة المتوسطة فى نيويورك من حيث عدم ألفته بحياة صبى من « ساموا » . وتبدو دروس القراءة التى يتعلم فيها الطفل أن يحلل أفكار شخص آخر عن القطة والجدة والسيرك ، أو عن رحلة الى الريف ، غباء وجهلا بالنسبة للطفل من الطبقة الدنيا ، لأن هذه الخبرات تبدو بالنسبة له غير حقيقية ، كما تبدو الكلمات غريبة » (22) .

ولابد أن تبدو كثير من القصص التى تتناول الخبرات النمطية للطبقة المتوسطة غير واقعية بنفس المقدار . وعلى هذا ، فالحكايات الطويلة المتقنة عن الاعداد الشامل لمقدم الطفل الجديد فى الأسرة ، ورحلة الأم الى المستشفى والانتظار الطويل لعودتها الى البيت ، وما يصحب ذلك من احتفال قد يبدو غريبا على طفل من الأحياء الفقيرة ارسل الى خارج البيت لفترة ، بينما كانت أمه نضع الطفل الآخر فى سريرها . وفضلا عن ذلك ، فانه يسهل على طفل الطبقة المتوسطة أن يتقن كثيرا من مواد هذه الكتب المدرسية بسبب خبرته الكبيرة بأنواع مشابهة من المشكلات ومن المحتوى . ويسهل عليه أيضا أن يتعلم القراءة والعد والهجاء والرسم ، وأن ينمى الطلاقة اللفظية ، بسبب اهتمام الأسرة الكبير بهذه النشاطات ، وما يحصل عليه من اثابة لقيامه بها وبما يتصل بها من أعمال ويندر تأكيد النشاطات العملية التى يألفها أطفال الطبقة الدنيا فى معظم المناهج الدراسية .

وبايجاز ، ليس هناك ادنى شك فى أن المنـاهج الأكاديمية الحالية تنحيز الى جانب طفل الطبقة المتوسطة . وبالاضافة الى ذلك ، فان عجز طفل الطبقة الدنيا عن مواجهة مطالب البيئة المدرسية بالسهولة واليسر الذى نجده عند طفل الطبقـة المتوسطة ، يثبط همته بالنسبة للتعليم النظامى ككل .

النمو الجسمى وعلاقته بالتحصيل المدرسى

لاحظنا من قبل أن التباين فى معدلات النمو الجسمى وبصفة عامة فى الصحة قد يتصل بالتوافق الاجتمـاعى والانفعالى للطفـل فى السنوات المتوسطة . غير أن السـؤال هو : هل ترتبط هذه أيضا ، وعلى وجه الخصوص بالتوافق المدرسى ؟ مثلا هل يحصـل الأطفال المعوقون فى الحقيقة على درجات أقل عن أترابهم العاديين جسميا ، كما هو متوقع ؟ وهل يرى مدرسوهم أن لهم مشكلات خاصة ؟ وهل يؤدى الأطفال ذوو الصحة العـامة الجيدة أعمالهم المدرسية على نحو أفضـل من أقرانهم الأسوأ صحة ؟

لقد بحثت عدة دراسـات العـلاقة بين النمو الجسـمى والعيوب والأمراض من ناحيـة ومقاييس التحصيل الأكاديمى والذكاء من ناحية أخرى . (وسوف نرى فيما بعد أن الذكاء كما تقيسه اختبارات الذكاء المقننة يتصل اتصالا وثيقا بالنجاح فى العمل المدرسى) .

النمو الجسمى والذكاء والنجاح الأكاديمى

من المعروف أن أنماطا معينة من الضعف العقلى كالقصاع cretinism والنمو الجسمى المعاق أو المتوقف يكون مصحوبا بتأخر عقلى . ويبدو أن هناك علاقة ضئيلة بين النمو الجسمى والعقلى بين الأطفال الأسوياء جسميا (42) . وقد تم التوصل فى دراستين من أفضل الدراسات فى هذا المجال الى علاقات موجبة بين الذكاء وعدد من المقاييس الجسمية فى جميع الأعمـار بين ٢ ، ١٧ سنة (1, 10) . وهذه الارتبـاطات لم تكن كبيرة ، على أية حال ، لقد كان أعلاها (بين الطـول ونسبة الذكاء عند الأولاد) ٢٦و. ويميل الأطفال الموهوبون عقليا الى التفوق خلال مراحل النمو وذلك فى نموهم الجسمى (الطول ، والوزن ، وسن المشى ، والصحة العامة) ، وكذلك فى الدرجات المدرسية وفى درجات اختبار التحصـل (86, 87, 89) .

ويمكن تفسير العلاقة بين الحالة الجسمية والذكاء بطرق عديدة . فمثلا ، من الممكن أن يرتبط الذكاء والنمو ارتباطا موجبا لأنهما معا نتيجة

نفس العوامل التكوينية . ومن الممكن أيضا ، على أية حال ، أن تخدم العوامل البيئية كلا من الأداء العقلى المتفوق ، والنمو الجسمى الأفضل (عن طريق التغذية الأفضل والعناية الطبية .. الخ) وقد يتاح للطفل فى مثل هذا البيت فرصة أفضل فى اختبارات الذكاء بسبب امتيازاته الثقافية . وقد يتاح لهفى نفس الوقت نمو جسمى أفضل بسبب مايتوافر له من غذاء أفضل وظروف صحية معيشية أحسن ، وعناية طبية أرقى .

ومهما تكن مصادر هذه العلاقة ، فبالنسبة للأسوياء يبدو أن هناك علاقات ضئيلة ولكنها ذات دلالة احصائية بين المقاييس الجسمية مثل الطول والوزن ، والمقاييس الأكاديمية كالدرجات المدرسـية والتحصيل وتقديرات الذكاء .

العيوب الجسمية والمرض وعلاقتها بالنجاح الأكاديمى

لقد أظهـرت عدة بحوث (9, 42, 58) علاقة عكسية بين العيب الجسمى ، المرض ، النقص الغذائى والتحصيل المدرسى . ولقد قسم باحث (9) ٣٣٠٤ من أطفال المدارس الى ثلاث مجموعات على أساس التحصيل الأكاديمى الى : ذكى ، عادى ، غبى . ثم حسبت نسبة العيوب الجسمية فى كل مجمـوعة بعد ذلك وتظهر نتائج هذه الدراسـة كما فى الجدول ٣ (9) . ان متوسط عدد العيوب بالنسبة لكل طفل أعلى بين الأطفال المنخفضين فى التحصيل .

جدول ٣
نسبة العيوب الجسيمة فى ثلاث مجموعات من أطفال المدارس

	ذكى	عادى	غبى
عيوب فى الأسنان	٤١	٤٠	٤٢
زوائد أنفية	٦	١٠	١٥
تضخم فى اللوزتين	١٢	١٩	٢٦
تضخم غدى	٦	١٣	٢٠
عيوب فى التنفس	٩	١١	١٥
عيوب فى البصر	٢٩	٢٥	٢٤
عيوب أخرى	١١	١١	٢١
متوسط عددالعيوب بالنسبة للطفل الواحد	١٫٠٧	١٫٣٠	١٦٫٥

ولقد توصـل باحثون آخرون الى نتائج مشابهة . ففى احـدى الدراسات (58) ، بحثت العلاقة بين متوسط نسبة الذكاء فى عـدد

المدارس فى مدينة نيويورك ونسبة التلاميذ الذين لديهم عيوب جسمية فى كل مدرسة . وكانت عينة البحث من أطفال الصف الخامس الابتدائى . واتضح وجود علاقات سالبة بين نسبة الذكاء والعيوب الجسمية عندما تمت المقارنة بين المتوسطات المدرسية (ـ ٥٠ر٠ بالنسبة لعيوب الاسنان ـ ٤٠ر٠ لعيوب البصر ، ـ ٢٨ر٠ لسوء التغذية) .

وفى دراسة أخرى تم تصنيف ٤٠ ولدا ، ٤٠ بنتا من فصول الصف الثالث الابتدائى العادية ، ٥٨ طفلا من فصول خاصة (أى متأخرين عقليا ولكنهم مهيئين للتعليم) صنفوا فى ثلاث مجموعات وفقا لنسب ذكائهم : مجموعة منخفضة، ومجموعة متوسطة، ومجموعة مرتفعة ـ وكان متوسط نسب ذكائها على الترتيب ٧١ ، ١٠٣ ، ١٢٠ . وقيست أطوال قامتهم ، وأوزانهم ، وقوة قبضة اليد ، وعدد الاسنان الثابتة ، ونمو العظام فى اليد والمعصم . مع تحصيلهم فى القراءة والحساب واللغة . واتضح أن انخفاض مستوى النمو الجسمى عند الأولاد كان مصحوبا بانخفاض فى التحصيل فى الحساب والقراءة ، غير انه لم تكن هناك علاقة بين معدل النمو الجسمى (أى الطول والوزن والتسنين) والتحصيل الاكاديمى للبنات (48) .

ونتائج مثل هذه تبين أن العيب الجسمى والتأخر فى النمو الجسمى والصحة العامة تميل الى الارتباط مع الانخفاض فى التحصيل المدرسى . على الأقل عند الأولاد . ونشير مرة أخرى ، على أية حال الى أن هذه النتائج لا تثبت أن هذه العلاقة علاقة علة بمعلول . ولقد وجد ، مثلا أن الأطفال من الجماعات الدنيا اجتماعيا واقتصاديا يميلون الى التعرض بنسبة اكبر للضعف الصحى والتخلف المدرسى . وعلى هذا ، فمن الممكن أن تكون العلاقات السالبة التى تم التوصل اليها بين العيب الجسمى أو المرض والتحصيل المدرسى ليست ناشئة عن الأثر المعوق للحالة ذاتها . وبدلا من ذلك ، يكون العيب أو المرض والتأخر المدرسى وظائف للعضوية فى طبقة اجتماعية واقتصادية منخفضة ، لظروفها الفقيرة فى التغذية والصحة ، وتثبيطها الثقافى للنجاح المدرسى .

وثمة دراسات أخرى فى هذا المجال تدعم الفرض القائل بأن متغيرات الطبقة الاجتماعية قد تكون مسئولة الى حد كبير عن العلاقات والارتباطات التى تم التوصل اليها بين العيوب الجسمية والمرض من ناحية والذكاء من ناحية أخرى . وهى تدل على وجه العموم على انه عندما تضبط العوامل الاجتماعية الاقتصادية (وذلك بدراسة تأثير التباين فى الصحة داخل كل طبقة اجتماعية) ، تميل الارتباطات ذات التأثير والأهمية بين الحالة الجسمية والذكاء الى الاختفاء . وعلى هذا يبدو من المحتمل

أن العيب الجسمى والتحصيل العقلى يميلان الى أن يتباينا تباينا مصاحبا to covary ، لا لأن أحدهما يحدد الآخر الى حد كبير ، بل لأن كليهما نتيجة للعوامل المرتبطة بالطبقة الاجتماعية .

ويستثنى من هذا التعميم الأطفال ذوو العيوب الجسمية الحادة ، أو سيئو التغذية الذين يميلون الى أن يكون أداؤهم سيئا فى اختبارات الذكاء والتحصيل وذلك بغض النظر عن خلفيتهم الاجتماعية الطبقية . ولقد درس أحد الأبحاث آثار الحالة الغذائية على التحصيل دراسة تجريبية (32) وقد قسم أفراد العينة وعددهم ١١٠ طفلا فى ملجأ للأيتام فى فيرجينية الى مجموعتين تتكون كل منهما من ٥٥ طفلا تمت المزاوجة بينهما على أساس الجنس وطول القامة ، والوزن ، وفترة الاقامة فى الملجأ ، والتحصيل التعليمى ، وتقديراتهم فى اختبار الذكاء . ولقد أضيف الى غذاء احدى المجموعتين ٢ ميليجرام من فيتامين ب — ١ (thiamin) على شكل قرص يومى . وحصلت المجموعة الأخرى على أقراص ليس لها قيمة غذائية . ولم يتح للأطفال أنفسهم بأى طريقة أن يعرفوا ما اذا كانوا يتناولون فيتامينات أم لا . وبالرغم من هذا ، فانه فى نهاية سنة واحدة ، تفوقت المجموعة التى تناولت الفيتامينات على المجموعة الأخرى فى عدد من المقاييس ، كالتحصيل فى القراءة ، وتذكر المواد الجديدة ، والتقدم التعليمى العام . وعلى هذا ، ففى هذه الحالة يؤدى تحسين الحالة الغذائية بوضوح الى التقدم الأكاديمى . وعلى أية حال ، فبما اننا لا نعرف المستويات الغذائية المبدئية لهؤلاء الأطفال ، فاننا لا نستطيع أن نقول بأى تأكيد ما اذا كانت هذه النتائج تدعم النتيجة العامة وهى أن النقص الملحوظ فى الغذاء وحده يؤثر فى التحصيل (32) .

صعوبات الوضوح فى النطق والعيب الجسمى

لقد رأينا أن مقاييس التحصيل المدرسى العريضة ترتبط بالتاريخ الصحى السيىء ، ويعطل عدم الوضوح فى النطق الأداء المدرسى الفعال . ويبدو أنه مرتبط بمشكلات النمو الجسمى . وفى احدى الدراسات (27) تمت المزاوجة بين سبعين طفلا من أطفال الصف الاول الابتدائى يجدون صعوبة فى النطق بوضوح مع عدد مساو من الاطفال الأسوياء من نفس الصف الدراسى والجنس ونسبة الذكاء والجيرة . ولقد تمت مقابلة أمهات المائة وأربعين طفلا فى بيوتهن وسؤالهن عن تاريخ أطفالهن منذ الميلاد . وبمقارنة الأطفال الذين لا ينطقون بوضوح مع مجموعة الأسوياء اتضح أنهم أكثر تعرضا لما يأتى : (١) ميلاد شاذ أو صعب (٢) عدد كبير من الأمراض خلال السنوات الثلاث الأولى من الحياة ، (٣) تأخر فى المشى والكلام . وهناك أيضا بعض الوقائع السيكولوجية المميزة والتى حدثت بتكرار أكبر فى تاريخ الأطفال غير

الواضحى النطق . من ذلك انهم فطموا ودربوا على الاخراج فى وقت مبكر عن الأسوياء ، وبناء على ذلك يحتمل أنهم تعرضوا لضغوط تطبيعية اجتماعية أشد واقسى . ولما كان من المحتمل أن تعطل معوقات النطق الأداء المدرسى السليم ، فليس من الغريب أن يسوء أداء هؤلاء الأطفال فى الصف الأول من المدرسة .

وبمراجعة الدراسات والبحوث فى هذا المجال العام ، تبرز فيما يبدو عدة حقائق : (١) وجود علاقات بين عدد من المقاييس الجسمية (كالطول والوزن والمرض والعيب الجسمى ، وسوء التغذية) وتوافق الطفل مع المدرسة ، (٢) وبينما تعكس هذه العلاقات فى بعض الحالات الى حد ما اثر حالة الطفل الجسمية على سلوكه ، فانها فى معظم الحالات تبين أن عوامل أخرى مؤثرة تحدث تباينا مصاحبا فى كل من المقاييس الجسمية والنفسية . ومن بين هذه العوامل الهامة ، الاثر التكوينى ، والمكانة الاجتماعية الاقتصادية ، والخلفية المنزلية .

قياس الذكاء

مع بدء الالتحاق بالمدرسة ، تبدأ مقارنة جميع الأطفال فى الثقافة الأمريكية الواحد بالآخر فى مجال متسع من القدرات الانسانية والاستعدادات العقلية وسمات الشخصية . وقد يلاحظ الآباء وغيرهم قبل هذا الوقت أن طفلا معينا مشى ، أو تكلم أو تم تدريبه على الاخراج أسرع من الأطفال الآخرين . وقد يتفوهون بملاحظات عابرة عن طفل يبدو انه اكثر ودا ، أو أكثر عدوانا ، أو اذكى ، أو اكثر وسامة عن اترابه .

غير أن مثل هذه المقارنات تصبح جزءا صريحا من الثقافة الأمريكية عند التحاق الأطفال بالصف الأول الابتدائى تؤثر فى مصلحتهم جميعا . وتنعكس الطبيعة الحقيقية لهذه المقارنات فى درجات الطفل فى المواد الأكاديمية ، وفى تقدير جرأته الجسمية ، وفى تقديرات مجهوده واهتمامه وسمات شخصيته ، والسجلات الصحية التى تتناول المرض والعيوب الجسمية .

وقد لاحظنا فى الفصل الأخير أن العيب الكبير فى البصر والسمع او الطاقة المتوافرة كثيرا ما تمر بغير تمييز وتحديد حتى يدخل الطفل المدرسة . وليس من شك فى أن هذا قد يرجع الى حد ما الى نقص فى دقة معايير الآباء اذا قورنت بمعايير المدرسة . ولكنها قد ترجع أيضا الى حد ما الى عدم توافر معايير للمقارنة لدى الآباء يستطيعون فى ضوئها أن يقوموا قدرة الطفل ، **والى حد ما الى التعود** . فقد يؤدى ما لدى

« جونى » من عيب فى بصره الى الحول ، أو الارتباك فى السلوك الى درجة التعثر والارتطام بالأشياء أحيانا . وهذه الاعراض قد توحى للمعلمة أو المرضة بأن ببصره عيبا . ولكن أم الطفل قد ترى هذا سلوكا يمثل طفلها وانه يسلك على سجيته ووفق طبيعته .

ويكتسب موضوع الذكاء لأسباب مشابهة أهمية أساسية فى نظر الوالدين وقت التحاق أطفالهم بالمدرسة . فتأخر قدرة « جونى » العقلية فى النمو أو تقدمها أمر يحتمل أن يسلم به والده حتى يلتحق بالمدرسة . وفجأة **يظهر لهما انها شيء** لدى جوني منه قدر أكبر أو أقل من أترابه . شيء يدل على ما سيواجه الطفل فى تحصيله المدرسى فى المستقبل من يسر أو صعوبة ، شيء يحقق القبول والموافقة من قبل المجتمع (المدرسى) أو الرفض ، شيء يستوجب الاهتمام والقلق .

ونتيجة لذلك يظهر الأب فجأة اهتماما بالمشكلات المختلفة لوظيفة العقل . ما الذى نعنيه فعلا بلفظ ذكاء؟ هكذا يبدأ فى التساؤل « ما معنى نسبة الذكاء ٨٠ ؟ هل يستطيع أن يحدد ما اذا كان طفل فى السادسة من عمره سوف يستطيع أن يذهب الى الكلية عندما يكبر؟ » هل تلعب الوراثة دورا هاما فى الذكاء ؟ ما فائدة اختبارات الذكاء وما مدى جودتها على أية حال ؟ وكل هذه أسئلة مشروعة ، والاجابة عنها ليست بسيطة حتى بالنسبة للاخصائى فى القياس السيكولوجى .

معنى الذكاء

دعنا نتناول باختصار أول هذه الأسئلة . « ماذا نعنى فعلا بلفظ ذكاء ؟ » من مميزات الناس وخصائصهم انهم يعتقدون انه لما كانت كثير من الكلمات تمثل أشياء لذا فلا بد أن جميع الكلمات بالضرورة تمثل أشياء فى عالم الواقع . ومع هذا فالفكرة خاطئة . فكثير من الكلمات كمفاهيم الزمن والقوة فى الفيزياء هى ببساطة تخيلات علمية نافعة (أى تكوينات فرضية) تساعدنا على تفسير الوقائع الملاحظة ، ولكنها لا تمثل اشياء أو فئات من الاشياء بالطريقة التى نجدها فى كثير من الكلمات الأخرى كالأشجار والكراسى .

وبنفس الطريقة ، لم ير انسان قط ولم يسمع ولم يلمس الذكاء . فالذكاء أيضا خيال علمى ابتكرناه لانه يساعدنا على تفسير السلوك والتنبؤ به .

ويصدر الرجل العادى احكامه على الذكاء من ملاحظاته عن السلوك اليومى فمثلا قد يتعود ولدان ان يلعبا فى فناء أحد جيرانهما . وتسمع

الجارة أن أحدهما تلميذ مجتهد فى المدرسة وأن الآخر تلميذ غير مجتهد . وتلاحظ أيضا انها لو طلبت من التلميذ المجتهد أن يذهب الى المتجر ليبتاع لها عددا من السلع فانه يتذكر دائما أن يحضر جميع السلع التى طلبت منه احضارها ، أما الولد الآخر فيحتمل أن يسى بعضها . وفضلا عن ذلك فهى تنصت الى الأولاد وهم يلعبون ألعابا فى العد ، أو يناقشون طرق صناعة الأشياء المختلفة وعملها ، وتلاحظهم وهم يمارسون نشاطاتهم المختلفة . ويبدو أن نفس الطفل يؤدى هذه النشاطات دائما على نحو أفضل . ومن هذا تستنتج أن أحد الطفلين أكثر ذكاء من الطفل الآخر .

ويمكن أن نرى من المثال السابق أنه بما أن الذكاء يستنتج من السلوك الظاهر ، وبما أن الافراد المختلفين قد يقومون باستنتاجاتهم من أنواع مختلفة من السلوك الظاهر ، فليس هناك تعريف صادق للذكاء أو تعريف مطلق . وبمكن أن تعرف الكلمة على أساس ما يفضله المتصدى للتعريف — فمثلا رأى ترمان وهو رائد أمريكى من رواد القياس العقلى وهو الذى طور مقياس ستانفورد — بينية لاختبار ذكاء الأطفال ، أن يعرف الذكاء بأنه قدرة الفرد على ان يقوم بتفكير مجرد وأن يستخدم الرموز المجردة لحل جميع أنواع المشكلات .

ومن ناحية أخرى فضل وكسلر — وهو واضع ومبتكر مقاييس وكسلر للذكاء للاطفال والراشدين التى استخدمت على نطاق واسع — ان يعرف الذكاء بأنه مجموعة قدرات او قدرة كلية للفرد على أن يعمل عملا هادفا وأن يفكر تفكيرا منطقيا، وأن يتناول بيئته تناولا فعالا (94, 95) ومع هذا فان تعريفات معظم علماء النفس تميل الى التشابه ويتفق معظم علماء النفس ، عامة مع « جودانف » على أن الذكاء يتضمن « القدرة على الافادة من الخبرة .. للتوافق مع المواقف الجديدة » (28) . وكثيرا ما اختلفوا على أية حال ، حول الانتقاء السليم للعناصر والفقرات التى تقيس هذه القدرات . ويمكن توضيح أسباب هذه المجادلات بمناقشة الطرق الفعلية لبناء اختبارات الذكاء ، واستخداماتها ونقاط ضعفها .

بناء اختبارات الذكاء :

كانت البداية الحقيقية لقياس الذكاء فى باريس عام ١٩٠٤ وانبثقت عن ضرورة عملية . ففى ذلك الوقت اهتمت مدارس باريس بكثير من الأطفال الذين يلتحقون بها ولا يتعلمون شيئا ، وقررت أن تستبعد ضعاف العقول الذين لا أمل فيهم الى مدرسة لا تتطلب منهم الارتفاع الى مستوى المنهج المعيارى . ونتيجة لادراك الاخطاء التى يتعرض لها المدرسون فى أحكامهم ، رغبوا فى تجنب استبعاد الطفل ذى الامكانيات

الجيـــدة الذى يستطيع أن يتعلم اذا حاول وفصـــل الطفل المثــبر للمشكلات الذي يريد المدرس أن يتخلص منه . وفضلا عن ذلك ، رغبوا في التعرف على جميع الأغبياء من الأسر الغنية الذين قد يتردد المدرسون في اعطائهم تقديرات منخفضة ، وعلى الغبى ذى الشخصية المحبوبة الذى يتحيز له المدرس . ولذلك طلبت هذه المدارس من « الفردبينيه » وهو عالم نفسى فرنسى مرموق ، أن يساعد فيالتوصل الى طريقة لفصل الغبى حقيقة عن أولئك الأطفال ذوى الاستعدادات المناسبة للتعليم . ولقد نشر مقيــاس بينيه الذى استند الى دراساته المبكرة بالاستعانة مــع « سيمون » عام ١٩٠٥ ، وفى عام ١٩٠٩ نشر تنقيح له . ورتبت أسئلة المقياس من الســهل الى الصعب بحيث أن الطفــل الذى يجيب عن الاختبارات التى ينجح فيها عادة أطفال سن العاشرة ، يمكن أن يعتبر مساويا لهم عقليا فى متوسط الأداء . ثم نشرت نسخة أخرى منقحة ومعدلة عام ١٩١١ . ولا يختلف مقياس بينيه كما كان فى ذلك الوقت عن الاختبارات الفردية للاطفال الواسعة الاستخدام فى يومنا هــذا الا فى التفاصيل فقط .

واختبار استانفورد بينيه أحد اختبارين للذكاء هما أكثر الاختبارات شيوعا من حيث الاستخدام (88)، وهو نسخة معدلة من اختبــار بينيه الذى وضع عام ١٩١٦ ، وعدل ١٩٣٧ ، وعدل مرة أخرى عام ١٩٦٠ (90) ، على يد لويس ترمان ومود ميريل الأستاذين بجامعــة استانفورد . ولقد ظهرت تنقيحات أخرى عديدة لمقياس بينيــه ، ولكن تنقيح ترمان أثبت أنه أكثر فائدة ومنفعة . وتفيد مناقشة بناء المقياس فى تزويدنا ببعض الاستبصار والفهم لبناء اختبارات الذكاء عامة .

بناء مقياس بينيه :

لم يبدأ بينيه بفكرة مسبقة عن وحــدة تدعى الذكاء . وانما بدأ بحقيقةهى أن بعض الاطفال فيما يبدو قادرون على التفوق فى القيام بعددمن الأعمال المنوعة على آخرين ، بل ولاحظ فضلا عن ذلك أن الاطفال الذين تفوقوا فى نوع من الاختبارات زاد احتمال تفوقهم فى الأنواع الأخرى . ومن هذه الملاحظات استخلص مفهوما عاما للسلوك الذكى . وافترض أن الأفراد يختلفون فى قدرتهم الفطرية على هذا السلوك . وكان عمله أن يتوصل الى مقاييس للسلوك الذكى مستقلة نسبيا عن التــدريب الخاص والخبرات ، وعن الفروق فى الدافعية ، وهى بناء على ذلك تعكس الفروق فى الامكانيات الفطرية . ولقد اقتضى هذا العمل مطلبا آخر هــو الوصول الى تقديرات موضوعية تظهر الرتب النسـبية للأفراد فى تغير متصل من الذكى الى الغبى .

اختيار عناصر الاختبار :

لقد استرشد بينيه وتابعوه عند اختيارهم للعناصر التى تميز الذكى من الغبى بعدد من الاعتبارات :

١ — لما كانت القدرة العقلية تتزايد فرضا بتزايد العمر ، فان العنصر الجيد ينبغى أن يكون ذلك العنصر الذى ينجح فيه الأطفال الأكبر سنا بتكرار أكبر من الأطفال الأصغر . وقد جربت عناصرالاختبار فعلا مع مراعاة هذه النقطة بتحديد نسبة الأطفال التي تنجح فى الاجابة عنها فى كل مستوى عمرى . والعنصر الجيد للاختبار . وفقا لهذا المحك هو الذى يستطيع الاجابة عنه بنجاح عدد يتزايد من الأطفال مع تزايد المستوى العمرى . والعنصر الردىء هو الذى يخفق فى التمييز تمييزا ذا دلالة بين الأطفال الأصغر سنا والأكبر سنا . مثل هذا العنصر يهمل لأنه لا يتصل بنمو القـدرة العقلية (21) .

٢ — بما أن بينيه وتابعيه كانوا مهتمين بالتوصل الى مقياس عام للذكاء فقد شعروا ان العنصر الجيد هو ذلك الذى يرتبط ارتباطا عاليا بالعناصر الأخرى .

٣ — وهناك عدد من الاعتبارات الأخرى التى استخدمت أو روعيت فى اختيار العناصر اقتبسها ترمان فى مناقشته لتنقيح ١٩٣٧ لاختبار بينيه (88) : ينبغى ان تكون عناصر الاختبار سهلة سهولةمعقولة من حيث التطبيق والتصحيح . وينبغى أن نختار عينة عريضة من الأعمال المنوعة بحيث تمثل القدرة العامة ، وبقدر الامكانينبغى أن تعكس الخبرات الثقافية المشتركة بين جميع الأطفال .

وقد وضعت العناصر التى تحقق المحكات السابقة فى مقياس متدرج وفقا لصعوبتها بالنسبة للاطفال فى كل عمر . فالعنصر الذى ينجح فى الاجابة عنه ٦٠ ٪ من أطفال سن الثالثة عشر يوضع فى أسئلة سن الثالثة عشرة .

ولقد اشتملت الصورة النهائية لمقياس استانفورد بينيه علىمجموعة كبيرة متنوعة من العناصر تقيس المعلومات ، والتعلم السابق ، والقـدرة اللفظيـــة ، والتناسق الادراكي — الحركى ، والذاكرة ، والادراك ، والاستدلال المنطقى . فمثلا فى مستوى سن السادسة فى تنقيح ١٩٦٠ للاختبار ينبغى أن يعرف الطفل ست كلمات على الأقل مثل برتقالة ، ظرف خطاب ، بركة ماء مطر ، وأن يحدد الفروق بين الطائر والكلب والشبشب والحذاء ويتعرف على الأجزاء الناقصة من صور العربة ،

والحذاء والأرنب ، وأن يعد حتى تسع مكعبات ، وأن يتتبع الممر الصحيح خلال متاهه .

تطبيق الاختبار وتصحيحه :

بعد تكوين علاقة مريحة مع الطفل الذى نختبره ، يبدأ الفاحص بالعناصر الأقل من مستوى الطفل المتوقع ، ويتقدم تدريجيا الى العناصر الأصعب .

وتصحيح الاختبار على أساس العمر العقلى يحدد كمايلى : أولا يحدد العمر العقلى القاعدى . أى مستوى السنة التى يجيب الطفل عندها جميع عناصر الاختبار اجابة صحيحة . فمثلا طفل فى العاشرة من عمره يجيب اجابة صحيحة عن جميع العناصر فى مستوى التاسعة ، ولكنه يخطىء فى بعض عناصر مستوى سن العاشرة ، يحصل على عمر عقلى قاعدى ٩ سنوات . عندئذ يبدأ الفاحص فى اضافة قيمة العناصرالاخرى التى أجاب عنها أجابة صحيحة بعد العمر القاعدى . ويتوقف المقدار المضاف على العدد الكلى من العناصر الأعلى التى أجاب عنها المفحوص اجابة صحيحة . ويتوقف المختبر عندما يصل الى مستوى عمرى يخفق الطفل فى الاجابة عن جميع عناصره . ولتوضيح ذلك اذا أجاب طفل التاسعة فى المثال السابق على نصف عناصر مستوى سن العاشرة ، ١/٤ عناصر مستوى سن الحادية عشر ، ولم يجب عن أى عنصر فى سن ١٢ اجابة صحيحة فانه يحصل على ست شهور عمر عقلى فى سن العاشرة وثلاثة شهور عمر عقلى فى سن الحادية عشر ، وصفر فى سن الثانية عشر ، ولو أضفنا هذه التقديرات الى عمره القاعدى فانه يحصل على عمر عقلى مقداره ٩ سنوات + ٦ شهور + ٣ شهور أى على ٩ سنوات وتسعة شهور .

وبما أن فقرات اختبار بينيه التى تطبق على طفل معين تعتمد على مستوى قدرته ومداها ، فان نفس الفقرات لا تطبق على جميع الأطفال . ولقد وضع الاختبار وطور بحيث يشمل السنوات من الثانية الى الرشد. وبينما نجد أن بعض الفقرات التى نطبق على الأطفال العاديين فى سن الرابعة ستتداخل مع تلك التى تطبق على الاطفال العاديين فى سن الخامسة. الا أن الفقرات التى تطبق على العاديين فى سن الخامسة ستختلف تماما عن تلك التى تطبق على الأطفال العاديين فى سن الثانية عشرة .

نسب الذكاء :

لقد ذكرنا من قبل لفظ نسبة الذكاء I.Q. . وتعنى نسبة الذكاء فى

اختبار بينيه ببساطة قسمة العمر العقلي على العمر الزمنى وضربها فى مائة .

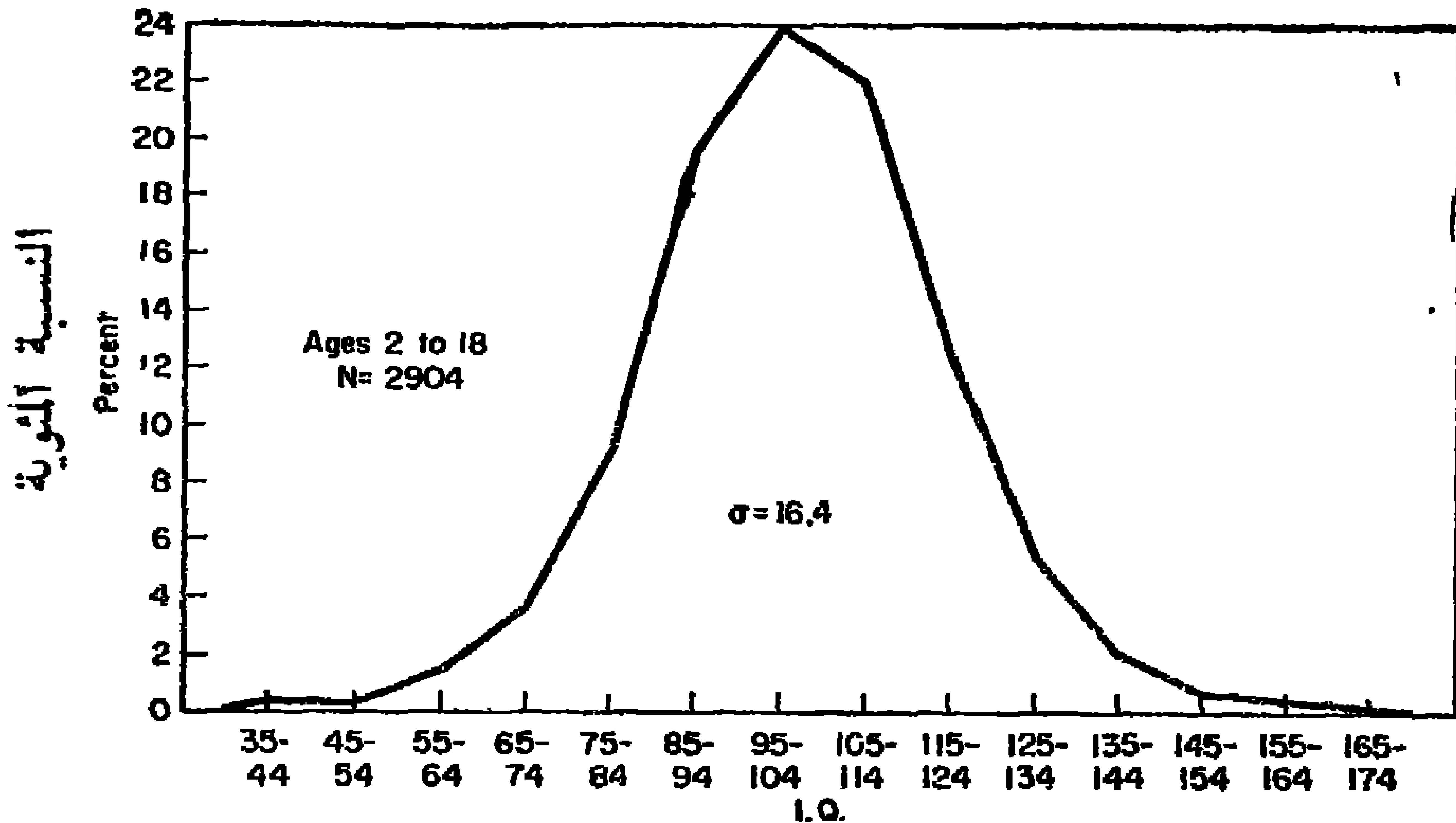
$$\text{نسبة الذكاء}\ IQ = \frac{\text{العمر العقلى}\ MA}{\text{العمر الزمنى}\ CA} \times ١٠٠$$

وعلى هذا فالطفل الذى يبلغ عمره الزمنى عشر سنوات وصفرا من الأشهر ويحصل على عمر عقلى مقداره عشر سنوات وصفر من الأشهر فى اختبار بينيه تكون نسبة ذكائه $\frac{١٠,٠}{١٠,٠}$ × ١٠٠ أى ١٠٠ . ويمكن أن ترى أن نسبة الذكاء ١٠٠ تمثل الطفل المتوسط فى المجموعة التى قنن عليها الاختبار . وطفل العاشرة الذى تحدثنا عنه من قبل ، اذا بلغ عمره العقلى ٩ سنوات ، ٩ شهور يحصل على نسبة ذكاء

$$= \frac{٩,٧٥}{١٠} \times ١٠٠ = ٩٧,٥ .$$

توزيع نسب الذكاء :

يظهر الشكل (٢٦) توزيع نسب الذكاء للمجتمع المستخدم فى تقنين اختبار استانفورد — بينيه . وكما ترى يتمركز التوزيع حول نسبة ذكاء ١٠٠ ، وتكون نسب الذكاء الأعلى والأقل متساوية من حيث الشيوع . ويبين الجدول ٤ النسبة المئوية للأفراد فى كل مستوى من مستويات نسب الذكاء ويحتمل أن يكون أفضل مرشد يساعد على فهم معنى تقدير معين .



شكل رقم ٢٦ لبيان توزيع نسب الذكاء فى مجموعة تقنين اختبار ستانفورد — بينيه .

الجدول ٤ يبين معنى نسب الذكاء المختلفة فى اختبار استانفورد — بينيه المعدل

الطفل الذى نسبة ذكائه	يساوى أو يزيد عن	الطفل الذى نسبة ذكائه	يساوى أو يزيد عن
١٣٦	٩٩ ٪	٩٨	٤٥ ٪
١٣٥	٩٨ ٪	٩٧	٤٣
١٣٤	٩٨	٩٦	٤٠
١٣٣	٩٨	٩٥	٣٨
١٣٢	٩٧	٩٤	٣٦
١٣١	٩٧	٩٣	٣٤
١٣٠	٩٧	٩٢	٣١
١٢٩	٩٦	٩١	٢٩
١٢٨	٩٦	٩٠	٢٧
١٢٧	٩٥	٨٩	٢٥
١٢٦	٩٤	٨٨	٢٣
١٢٥	٩٤	٨٧	٢١
١٢٤	٩٣	٨٦	٢٠
١٢٣	٩٢	٨٥	١٨
١٢٢	٩١	٨٤	١٦
١٢١	٩٠	٨٣	١٥
١٢٠	٨٩	٨٢	١٤
١١٩	٨٨	٨١	١٢
١١٨	٨٦	٨٠	١١
١١٧	٨٥	٧٩	١٠
١١٦	٨٤	٧٨	٩
١١٥	٨٢	٧٧	٨
١١٤	٨٠	٧٦	٨
١١٣	٧٩	٧٥	٦
١١٢	٧٧	٧٤	٦
١١١	٧٥	٧٣	٥
١١٠	٧٣	٧٢	٤
١٠٩	٧١	٧١	٤
١٠٨	٦٩	٧٠	٣
١٠٧	٦٦	٦٩	٣
١٠٦	٦٤	٦٨	٣
١٠٥	٦٢	٦٧	٢
١٠٤	٦٠	٦٦	٢
١٠٣	٥٧	٦٥	٢
١٠٢	٥٥	٦٤	١
١٠١	٥٢	٦٣	١
١٠٠	٥٠	٦٢	١
٩٩	٤٨		

جدول ٤

يبين معنى نسب الذكاء المختلفة فى اختبار استانفورد بينيه المعدل

الطفل الذى نسبة ذكائه :	يساويه أو يتفوق عليه
١٦٠	١ من كل ١٠٫٠٠٠
١٥٦	٣ من كل ١٠٫٠٠٠
١٥٢	٨ من كل ١٠٫٠٠٠
١٤٨	٢ من كل ١٠٠٠
١٤٤	٤ من كل ١٠٠٠
١٤٠	٧ من كل ١٠٠٠

ثبات نسبة الذكاء :

تعتمد الفائدة العملية لدرجات اختبار الذكاء جزئيا على ثباته واستقراره ، أى على قدرته على اعطاء تقديرات مشابهة عند اعادة تطبيق الاختبار فى المستقبل . كيف نتنبأ فى ثقة بأن الطفل الذى يحصل على تقدير مرتفع فى سن معين سوف يحصل أيضا على تقدير يقابله فى عمر متأخر ؟ ولنتذكر أن الاختبارات التى تطبق على أطفال فى سن الثانية ، تكون قدرتها على التنبؤ بتقديرات الذكاء فى المستقبل منخفضة ، أما الاختبارات التى تطبق على أطفال أكبر سنا فذات قدرة تنبؤية عالية .

ويبين الجدول ٥ الارتباطات بين درجات اختبار الذكاء خلال سنى الطفولة وفى سن ١٠ ، ١٨ . وكما هو واضح خلال سنى الطفولة المتوسطة يكون الارتباط بين درجات اختبار ستانفورد — بينيه الذى يطبق مرتين بفاصل زمنى مقداره سنة أو سنتان (مثلا فى سن الثامنة أو التاسعة ثم بعد ذلك مرة أخرى فى سن العاشرة) عاليا جدا (حوالى ٠٫٩٠) وفضلا عن ذلك فان الاختبارات التى تطبق خلال هذه الفترة لها قدرة تنبؤية جيدة عن المكانة العقلية فى الرشد المبكر (سن ١٨) . ومع ذلك ، فعلى الرغم من أن نسبة الذكاء تصبح أكثر استقرارا فى الأعمار المتأخرة الا أننا ينبغى أن نكون حريصين فى استخدام تقديرات الاختبار للتنبؤ بمكانة الأطفال كأفراد فى المستقبل لأن « الارتباطات ليست مرتفعة بدرجة تكفى لاستبعاد امكانية حدوث تغيرات ملحوظة فى نسب ذكاء الأطفال كأفراد » (36) . ولقد كشف تطبيق الاختبار المتكرر على مجموعة كبيرة من الأطفال تراوحت أعمارهم بين ٦ سنوات ، ١٨ سنة عن أن نسب ذكاء

ما يزيد عن نصف الأطفال « أظهرت تفاوتا مقداره ١٥ نقطة أو أكثر ..
في بعض الأوقات خلال سنى الدراسة ، وتباينت نسب ذكاء ثلث المجموعة عددا من النقاط يصل الى عشرين نقطة .. » (36) .

جدول ٥

يبين الارتباطات بين نسب ذكاء استانفورد ـ بينيه خلال سنوات الطفولة المتوسطة ونسب الذكاء فى الأعمار ١٠ ، ١٨ (وكسلر ـ بلفيو)

السن	العـــدد	الارتباط مع نسب الذكاء فى سن ١٠	الارتباط مع نسب الذكاء فى سن ١٨
٦	٢١٤	٧٦ر٠	٦١ر٠
٧	٢٠٨	٧٨ر٠	٧١ر٠
٨	١٩٩	٨٨ر٠	٧٠ر٠
٩	٩٠	٩٠ر٠	٧١ر٠
١٠	١٠٧	—	٧٠ر٠
١٢	٩٢	٨٧ر٠	٧٦ر٠

فائدة نسب الذكاء :

ما الذى نعرفه فعلا عن طفل حينما يحصل على نسبة ذكاء ١٣٢ مثلا فى اختبار استانفورد ـ بينيه ؟ نحن نعرف على الأقل أنه يستطيع أن يجيب عن عناصر الاختبار افضل من ٩٧ ٪ . (انظر الجدول ٤) من مجموعة كبيرة من الأشخاص فى هذا السن قنن عليهم الاختبار . ونحن نعرف أن من المحتمل أن تكون هذه العناصر ممثلة لعدد هائل من الاعمال التى يقابلها الناس عادة فى حياتهم اليومية . وبهذا المعنى ، يشعر مؤلفو الاختبار أن لديهم مايبرر اعتباره مقياسا للذكاء العام . ولكن ما مدى فائدة مثل هذه المعرفة ؟ قليل من المدرسين مثلا يهتمون على وجـه الخصوص بما اذا كان الطفل يستطيع أن يقوم بأعمال معينة أثناء اجابته عن اختبار بينيه . فهم يريدون أن يعرفوا هل يستطيع أن يقرأ ويكتب ويحسب على نحو مرض .

والطريقة الوحيدة لحسم هذا السؤال ان نفحص العلاقة الفعلية بين نسبة الذكاء والنجاح فى المدرسة . ولقد وجد على وجـــه العموم ان تقديرات نسب الذكاء وسائل للتنبؤ الجيد بالأداء الاكاديمى ولقد ترك

لنا أحد الباحثين (12) على سبيل المثال قائمة بالارتباطات التالية بين اختبار استانفورد ـ بينيه للذكاء والدرجات المدرسية :

نسبة الذكاء والفهم فى القراءة	٧٣ر٠
نسبة الذكاء وسرعة القراءة	٤٣ر٠
نسبة الذكاء والاستخدام اللغوى	٥٩ر٠
نسبة الذكاء والتاريخ	٥٩ر٠
نسبة الذكاء والبيولوجى	٥٤ر٠
نسبة الذكاء والهندسة	٤٨ر٠

قد ترجع العلاقة العالية نسبيا بين النجاح المدرسى ونسب الذكاء الى حد ما الى التشابه بين أنواع السلوك التى تقاس فى كلتا الحالتين . والحقيقة أنه عندما نتنبأ بالنجاح فى مجالات أقل أكاديمية كالحرف الميكانيكية والموسيقى والفن فان اختبار الذكاء يقوم بعمل أقل كفاءة بكثير عما يقوم به فى الحالة السابقة .

أنواع أخرى من اختبارات الذكاء :

يجيىء بعد مقياس بينيه مقياس وكسلر للأطفال WISC (95) ، ويحتمل أن يكون أكثر الاختبارات شيوعا فى الاستخدام مع الأطفال الأكبر سنا . ويمكن باستخدامه الحصول على نسب ذكاء الأطفال من سن ٥ الى ١٥ سنة . وبينما نجد أنه عند تطبيق اختبار بينيه على الأطفال تطبق فقرات مختلفة فى مستويات العمر المختلفة نجد أننا عند تطبيق مقياس وكسلر للأطفال أننا نستخدم نفس العناصر بالنسبة للأطفال فى جميع الأعمار . وفى هذا الاختبار لا يستخدم العمر العقلى فى التوصل لنسبة الذكاء بل يقارن أداء الطفل بدلا من ذلك بأداء الأطفال الآخرين فى جماعته العمرية ، فنسبة ذكائه ليست الا مجرد وظيفة لرتبته المئوية عند مقارنته بأترابه . وللتوضيح دعنا نقول أن طفلا فى السادسة من عمره حصل على نسبة ذكاء فى اختبار وكسلر مقدارها ٧٩ . ان هذا يعنى ببساطة أن هذا الطفل (اذا استخدم الفرد الجدول المناسب فى كراسة تعليمات هذا الاختبار) قد تفوق فى اجابته عن الاختبار على عشرة فى المائة من أطفال سن السادسة فى جماعة التقنين وأنه دون حوالى ٩٠ ٪ من هذه المجموعة .

وأهم فرق بين مقياس بينيه ومقياس وكسلر للأطفال هو أن الأخير يتكون من مجموعات خاصة من الاختبارات اللفظية مقابل اختبارات للمهارات الادراكية التنظيمية (التى كثيرا ما يطلق عليها اختبارات الأداء)

وعلى هذا فان تقدير الطفل فى الاختبارات اللغوية الخمس يجمع للحصول على نسبة ذكائه فى المقياس اللفظى . ويستطيع عالم النفس بالمثل أن يجمع درجه الطفل فى اختبارات الأداء الخمس ليحصل على نسبة ذكائه فى الأداء . وتقيس الاختبارات اللفظية الخمس ، المعلومات العامة ، وفهم أحكام تتصل بالمواقف اليومية ، ومفردات لغوية ، ومهارات حسابية ، واستدلال . وتشتمل اختبارات الأداء والتنظيم الادراكى ، على متاهات مختلفة وسرعة الأداء فى نقل أعمال بسيطة ، وفهم صور تمثل مواقف ، ورسوم المكعبات (التى تتطلب تصور علاقات مكانية) والتعرف على العناصر الناقصة فى الصور . ومن مميزات مقياس وكسلر للأطفال WISC التى يتفوق بها على معياس بينيه أنه يستطيع تقويم القدرة الفارقة للطفل فى النواحى اللفظية وغير اللفظية على نحو موضوعى .

وعلى الرغم من اختلاف الفقرات فى الاختبارين واختلاف طريقة حساب نسبة الذكاء فيهما ، الا أن نسب الذكاء فى مقياس بينيه وفى مقياس وكسلر للأطفال ترتبط ارتباطا عاليا (64) . وبصفة عامة نجد أن مقياس وكسلر أسهل نسبيا فى التطبيق والتصحيح من مقياس بينيه . أما تحديد أفضليه أحد هدين المقياسين على الآخر من حيث الفائدة فأمر مرهون بما يكشف عنه البحث فى المستقبل . وكلا المقياسين مفيد فى الوقت الحاضر فيما يبدو . فاختبار بينبه يستخدم مع الأطفال الأصغر (من سن ٣ الى ٦) بدرجة أكبر ، والوسك WISC يستخدم مع الأطفال الأكبر سنا (من سن ٧ الى ١٢) .

اختبارات الذكاء الجمعية :

ان اختبار الذكاء الذى وصفناه حتى الآن ينبغى أن يطبق فرديا . وهناك على أية حال عدد من الاختبارات الجمعية التى يستطيع المعلمون وغيرهم استخدامها . ولمثل هذه الاختبارات مزيتان هما انها لا تتطلب لتطبيقها تدريبا مستفيضا كما أنها اقتصادية فى الزمن الذى تستغرقه.

غير أن لهذه الاختبارات من ناحية أخرى جوانب قصور خطيرة . فالنتائج التى تكشف عنها ليست مفيدة جدا فى التنبؤ كما فى الاختبارات الفردية التى يطبقها أكلينيكى ماهر . ولا ينبغى أن تتخذ القرارات العملية المتصلة بالأطفال الذين ينحرفون فى هذه الاختبارات دون أن يقوم عالم نفس كفء فى متابعتهم وتطبيق اختبارات فردية عليهم مع بحث للعوامل الأخرى فى حياة الفرد التى تؤثر فى أدائه (بما فى ذلك صحته العامة ، وكيف تعمل حواسه) . ولقد حدثت تشخيصات خاطئة للضعف العقلى

فى حالات كثيرة على أساس الدرجات المنخفضة فى اختبارات الذكاء الجمعية .

اختبارات الاستعداد للقراءة :

وهناك مجموعة أخرى من الاختبارات تستحق الذكر وتتصل بمناقشة موضوع ذكاء الأطفال والتوافق المدرسى ، وهى الاختبارات التى يطلق عليها اختبارات الاستعداد للقراءة (21, 61, 62) . وعلى الرغم من أن هذه الاختبارات ليست مقاييس للذكاء ، الا أنها ترتبط ارتباطا عاليا مع نسب الذكاء (59) .. ولقد صممت ، على أية حال لخدمة هدف أكثر نوعية وتخصيصا وهو تحديد الوقت المناسب الذى يبدأ الطفل فيه تعلم القراءة ، وحتى يمكن تحديد الصعوبات التى قد تعوق الطفل عن تعلم القراءة . ولقد تم تحقيق هذه الأهداف على نحو جيد جدا ، ولهذا السبب استخدمت هذه الاختبارات استخداما واسعا فى برامج المدرسة الابتدائية . ويحتمل أن يسمع الآباء الشىء الكثير عن اختبارات الاستعداد عندما يبدأ أطفالهم فى الذهاب الى المدرسة .

وتفيد اختبارات الاستعداد للقراءة (الصورة الابتدائية) التى صممتها مونرو (62) ، فى توضيح محتويات اختبارات الاستعداد عامة . ولقد اشتملت هذه البطارية على اختبارات بصرية (وضعت لقياس توجيه الأشكال ، والضبط البصرى الحركى ، والذاكرة البصرية) كما اشتملت أيضا على اختبارات سمعية (مقاييس للنطق ، ولتمييز الأصوات ، وللذاكرة السمعية) واحتوت على اختبارات لغوية ، واختبارات وضوح النطق ، واختبارات المهارات الحركية (وقد اشتملت على اختبارات للسرعة والثبات) .

ومن الممكن على أساس معرفة شاملة لكفاءة الطفل فى هذه المهارات الأساسية أن نحدد بدقة ملحوظة مدى ما يستطيع أن يحققه الطفل من اجادة فى تعلم القراءة . ويبين الجدول (٦) العلاقة بين تقديرات الأطفال فى اختبارات الاستعداد للقراءة وبين تحصيلهم اللاحق فيها ، وهى نتائج أسفرت عنها احدى الدراسات .

ولقد اثبتت اختبارات الاستعداد للقراءة شأنها شأن اختبارات الذكاء فائدتها وقيمتها . وقد يتأثر الأداء فى اختبارات الاستعداد للقراءة ، كما فى اختبارات الذكاء ، بعوامل بالغة التنوع ، تتراوح من الوراثة الى المكانة الاجتماعية الاقتصادية . وقد وجد ميلنر (59) فى احدى الدراسات أن أطفال الطبقة الاجتماعية الاقتصادية الدنيا يميلون الى الحصول على

الجدول (٦) يبين القيمة التنبؤية لاختبارات مونرو للاستعداد للقراءة

الدرجة المئوية الكلية المركبة فى اختبارات الاستعداد	نسبة الأطفال الذين أصبحوا قراء ممتازين الارباعى الأعلى لاختبارات القراءة	قراء متوسطين النصف الأوسط فى اختبارات القراءة	قراء ضعافا الارباعى الأدنى فى اختبارات القراءة
٩٠	١٠٠٪	صفر٪	صفر٪
٨٠	١٠٠	صفر	صفر
٧٠	٤٢	٥٠	٨
٦٠	٣١	٥٦	١٢
٥٠	٢٤	٦٧	١٠
٤٠	٨	٤٦	٤٦
٣٠	صفر	١٢	٨٨
٢٠	صفر	٢٥	٧٥
١٠	صفر	صفر	١٠٠
صفر	صفر	صفر	١٠٠

درجات منخفضة فى اختبار الاستعداد للقراءة الخاص بالصف الأول عن أطفال الطبقة العليا . وقد أرجع ميلنر هذه النتائج الى الفروق الثقافية فى السلوك الممارس المتصل بالقراءة ، وفى اثابته . فمثلا بميل الأطفال الذين حصلوا على درجات عالية وأغلبهم من الطبقة العليا ، الى الانغماس فى المناقشة مع أسرهم أثناء تناول طعام الفطور قبل الذهاب الى المدرسة ، ووقت العشاء ، كما أنهم يتلقون أيضا قدرا كبيرا من العطف والحب الظاهر من آبائهم . أما الذين حصلوا على درجات منخفضة فى الاستعداد للقراءة من ناحية أخرى ، فلم يكن من عادتهم تناول طعام الافطار مع والديهم ، أو الاشتراك فى مناقشة قبل الذهاب الى المدرسة أو وقت العشاء . ومن المحتمل فيما يبدو أن الفروق فى الخبرات الماضية كتشجيع الطبقة العليا التحصيل اللغوى بدرجة أكبر ، يلعب دورا هاما فى ظهور الاستعداد المنخفض للقراءة عند أطفال الطبقة الدنيا عند مقارنتهم باستعداد أطفال الطبقة العليا .

وعلى هذا ، فينبغى أن تستخدم اختبارات الاستعداد للقراءة على نحو مرن ، مع وعى كامل بأنواع العوامل التى قد تؤثر فيما يحصل عليه الأطفال من درجات فيها . ولا ينبغى ان تفترض على نحو آلى أن

طفلا من بيئة محرومة حرمانا شديدا من الناحية الثقافية عاجز عن تعلم القراءة لأنه ببساطة أخفق فى اختبار للاستعداد للقراءة .

نقد الاستخدامات الحالية لاختبارات الذكاء :

وفى الوقت الذى قد تتأثر فيه الوظيفة العقليــة بعوامل الوراثة ، الا أن هذا لا يعنى أن تقدير الشخص فى اختبار الذكاء مقياس مباشر لقدرته الفطرية . ويعتقد كثير من الناس لسوء الحظ ، أن هذه الاختبارات تقيس القدرة الفطرية . ولمثل هذه العملية الاستدلالية مضامين عمليــة خطيرة . فقد تؤدى بالمدرس الى عدم الاهتمام بالطفل حين يحصل على تقدير منخفض فى اختبار للذكاء ، بينما يركز جميع جهوده على تعليم التلميذ الذى يحصل على تقدير مرتفع وتنمية أفضــل ما لديه ، لأنه يعتقد أن لديه أفضل امكانيات للنمو والتقدم .

ولقد تعرضت هذه الممارسات لهجوم مر وحاد من دافيز وهافجهيرست وآخرين (22, 34, 35) . ونسبة الذكاء نتاج لعوامل كثيرة وتشتمل هذه العوامل على ما لدى الطفل من دافعية تحمله على الاجادة فى الاداء فى اختبار للمهارات العقلية ، وعلى التشجيع الوالدى للكفاية العقلية ، كما تشتمل على ألفة الطفل للغة اختبارات الذكاء وما تحتوى عليه هذه الاختبارات من مسائل ومشكلات . ولقد بين دافيز أن الذكاء يمــكن استنتاجه فقط من أفعال عقلية معينة هى استجابات التلميذ للمشكلات التى يحتوى عليها اختبار الذكاء . وهذه الأفعال العقلية بدورها ليست وظيفة لصفات الفرد الموروثة وحدها بل هى وظيفة لها وللنواحى العقلية الآتية :

ا — الظواهر الثقافية المتغلغلة فى درجة خبرة التلميذ فى أسرته أو فى جماعة اللعب فى بيئة اجتماعية معينة تحدد كلا من محتوى المشكلة الواردة فى الاختبار ورموزها .

ب — ١ ظواهر التدريب فى المدرسة والبيت ، التى تتضمن خبرة أكثر تحديدا وتواترا ، والخبرة الهادفة المقصودة بالمواقف الثقافيــة والرموز المتصلة اتصالا وثيقا بمشكلة الاختبار .

ح — ظواهر السرعة ، وهى وظائف مركبة من : (١) العوامل الوراثية (٢) الحالة الجسمية للمختبر وقوته فى وقت معين ، (٣) عاداته الثقافية فى العمل ، (٤) وألفته للصيغة الثقافية للمشكلة ومحتواها ، (٥) خبرته السابقة أو تدريبه على هذا النمط المعين من المشكلات .

فالنجاح النسبى لشخصين فى حل مشكلة معينة ، اذن ، لا يعتمد فحسب على استعدادهما الوراثى ببساطة ، بل ويعتمد أيضا على درجة ألفتهما بالمواقف الثقافية ورموز المشكلة ، وعلى درجة تدريبهما على المشكلات المشابهة ، وقوة دوافعهما النسبية . وقد يكون عامل الوقت متضمنا فى الموقف الاختبارى أو غير متضمن ، وذلك مرهون بما اذا كان الاختبار اختبار سرعة أم اختبارا بغير زمن محدود (22) .

وعلى هذا ، وكما يبرز دافيز ، اذا استخدم اختبار للذكاء ، للاستدلال على الامكانيات الأساسية للأفراد ، فانه ينبغى موازنة العناصر الثقافية فى المشكلات المستخدمة فى الاختبار . ويرى دافيز أن واضعى الاختبارات الحالية لم ينجحوا فى تحقيق هذا التوازن . فهو يشعر مثلا أننا نجد فى كثير من الأمثلة أن أنواع البنود المختارة فى اختبارات الذكاء يغلب أن تكون مألوفة لأطفال الطبقة المتوسطة بدرجة أكبر عن أترابهم من الطبقة الدنيا ، ويغلب أن تستحوذ على اهتمامهم بدرجة أشد . وهو لهذا يشعر أن اختبارات الذكاء تعاقب أطفال الطبقة الدنيا بغير وجه حق .

ولقد قام دافيز وهافجهيرست وزملاؤهما (22) بجهد منظم لتحديد طبيعة الفروق الاجتماعية الطبقيــة فى الاستجابة لاختبارات الذكاء ، فطبقــوا عددا من اختبارات الذكاء المنوعة على جميع الأطفال فى ســن التاسعة والثالثة عشرة والرابعة عشرة فى مدينة كبيرة بالمنطقة المتوسطة الغربية من الولايات المتحدة الأمريكية . وفى هذه الدراسة حددت مكانة أسرة كل تلميذ الاجتماعية الاقتصادية باستخدام مقياس موضوعى (22) ولقد وجد أن نسبة كبيرة من البنود فى كل اختبار من اختبارات الذكاء ميزت بين الأطفال من المستويات الاجتماعية الاقتصادية العليا والدنيا ، مع نجاح الآخرين فى نسبة أصغر من البنود . ويبين الجدول (٧) نسب البنود التى أظهرت فروقا وتمييزا بين المستويات الاجتماعية الاقتصادية فى كل اختبار .

ويشعر دافيز أن طريقة توزيع الفروق الطبقية الاجتماعية بالنسبة لبنود الاختبارات تدعم فرضه الخاص بأن البنــود المستخدمة متحيزة ثقافيا . وهو يلاحظ أن البنود التى انتقيت لهذه الاختبارات تؤكد أنماط السلوك العقلى التى تتفوق فيها الجماعات العالية والمتوسطة من الناحية الاجتماعية الاقتصادية (22) ، كالمهارة اللغوية . وحتى بالنسبة للبنود التى يقع عليها الاختيار لقياس هذه المهارات ، يغلب أن يكون محتواها مألوفا بدرجة أكبر للجماعات الاقتصادية والاجتماعية العليا . ويناقش دافيز مثلا بندين فى أحد الاختبارات التى استخدمت فى الدراسة السابقة . وبين أن ٧٨ ٪ من تلاميذ الجماعة العليا اجتماعيا واقتصاديا أجابوا

الجدول (٧) يبين النسب المئوية للبنود فى اختبارات الذكاء المختلفة التى تميز بين الجماعات ذات المستوى الاجتماعى الاقتصادى العالى والمنخفض

الاختبار	عدد التلاميذ: الجماعة ذات المستوى المرتفع اجتماعيا	عدد التلاميذ: الجماعة ذات المستوى المنخفض اجتماعيا	النسبة المئوية للبنود التى تظهر تمييزا بين الجماعتين
اختبارات طبقت على تلاميذ فى التاسعة والعاشرة من العمر			
اختبار هنمن نلسون	٢٢٦	٣٢٢	٩٣ ٪
اختبار الفا لأوتس (غير لفظى)	٢٢٣	٣١٦	٤٦ ٪
اختبار الفا لأوتس (لفظى)	٢٢٣	٣٢٦	٧٠ ٪
اختبار كولمان اندرسن (الصف الثالث)	٢٢٥	٣٢٧	٥٦ ٪
اختبار كولمان اندرسن (الصف الرابع)	٢٢٥	٣٢١	٨٥ ٪
اختبارات طبقت على تلاميذ فى الثالثة عشرة والرابعة عشرة من العمر			
اختبار ترمان — مكنمار	٢٢٣	٣٦١	١٠٠ ٪
اختبار أوتس بيتا	٢٣٥	٣٦٤	٩١ ٪
اختبار كاليفورنيا للنضج العقلى	٢٣٥	٣٥٢	٦٩ ٪
اختبار ثرستون للقدرة المكانية	٢٣٥	٣٥٢	٨٤ ٪
اختبار ثرستون للاستدلال	٢٣٢	٣٥٨	١٠٠ ٪

اجابة صحيحة عليه فى الوقت الذى أجاب ٢٨ ٪ فقط من الجماعة الدنيا عنه اجابة صحيحة . وهو فروق يساوى ٤٦ ٪ من النقط . أما بالنسبة للبند الثانى فقد كانت النسبة المئوية للمجيبين عنه اجابة صحيحةمتماثلة فى المجموعتين . ويوحى محتوى هذين البندين لدافيز بأن السبب فى هذا برجع الى اختلاف قدرة البندين على التمييز الاجتماعى الاقتصادى « اذ يتطلب البند الأول من التلميذ أن يعرف اللفظ « سوناتا » sonata وهى كلمة تسمع فى بيوت الطبقة الاجتماعية الاقتصادية العليا بتواتر أكبر مما يوجد فى بيوت الطبقة الاجتماعية الاقتصادية الدنيا . وعلى العكس من ذلك يتطلب البند الثانى من التلميذ أن يستخدم مفهوم « آلة القطع » لكى يميز بين نوع من هذه الأدوات وأنواع أخرى . وهذه الأدوات وغيرها شائعة ومعروفة فى المستويات الاجتماعية الاقتصادية المختلفة » .

ويرجع سوء أداء أطفال الطبقة الدنيا فى هذه الاختبارات كما يرى دافيز لا الى التحيز الثقافى فى اختيار بنودها فحسب ، بل وأيضا الى ضعف دوافع الأطفال للاجادة فى العمل المدرسى ، والأعمال الشبيهة به كاختبارات التحصيل واختبارات الذكاء .

وحجج دافيز مقنعة ، فبما أن أطفال الطبقة المتوسطة عامة أعلى دافعية وأكثر شغفا بالاجادة فىاختبار الذكاء ، فسوف يحصلونباستمرار على درجات أعلى فيها من أطفال الطبقة الدنيا . ومن الصعب فى مثل هذه الظروف أن تكتشف ما اذا كانت العوامل التكوينية تلعب دورا فى احداث الفروق الطبقية فى درجات نسب الذكاء التى يحصل عليها الطفل دائما ومادرجة تأثيرها فىذلك ان وجد. واذا أرجعالفرد هذه الفروقجزئيا الى الوراثة ، فمن الضرورى أن يكون جميع الأطفال الذين يجيبون عن الاختبارات على درجة متساوية من حيث الألفة بلغة بنودها ومادة هذه البنود ، وأن يكون لديهم دوافع قوية لبذل أقصى مجهود فى الاجابة عنها.

الأداء العقلى وعلاقته بالشخصية والممارسات الوالدية

علاقة الذكاء وتغيراته بالشخصية :

على الرغم من أن تقديرات نسب الذكاء بالنسبة للأطفال فى سن السادسة تبقى مستقرة بصفة عامة ، كما لاحظنا من قبل ، الا أن الارتباط بين تقديرات نسب الذكاء فى سن السادسة ونسب الذكاء فى سن العاشرة يصل فقط الى ٧٠ر. ، ويبين أن كثيرا من الأطفال يظهرون تغيرات ذات مغزى فى تقديرات نسب ذكائهم بين هذين العمرين . وهذه

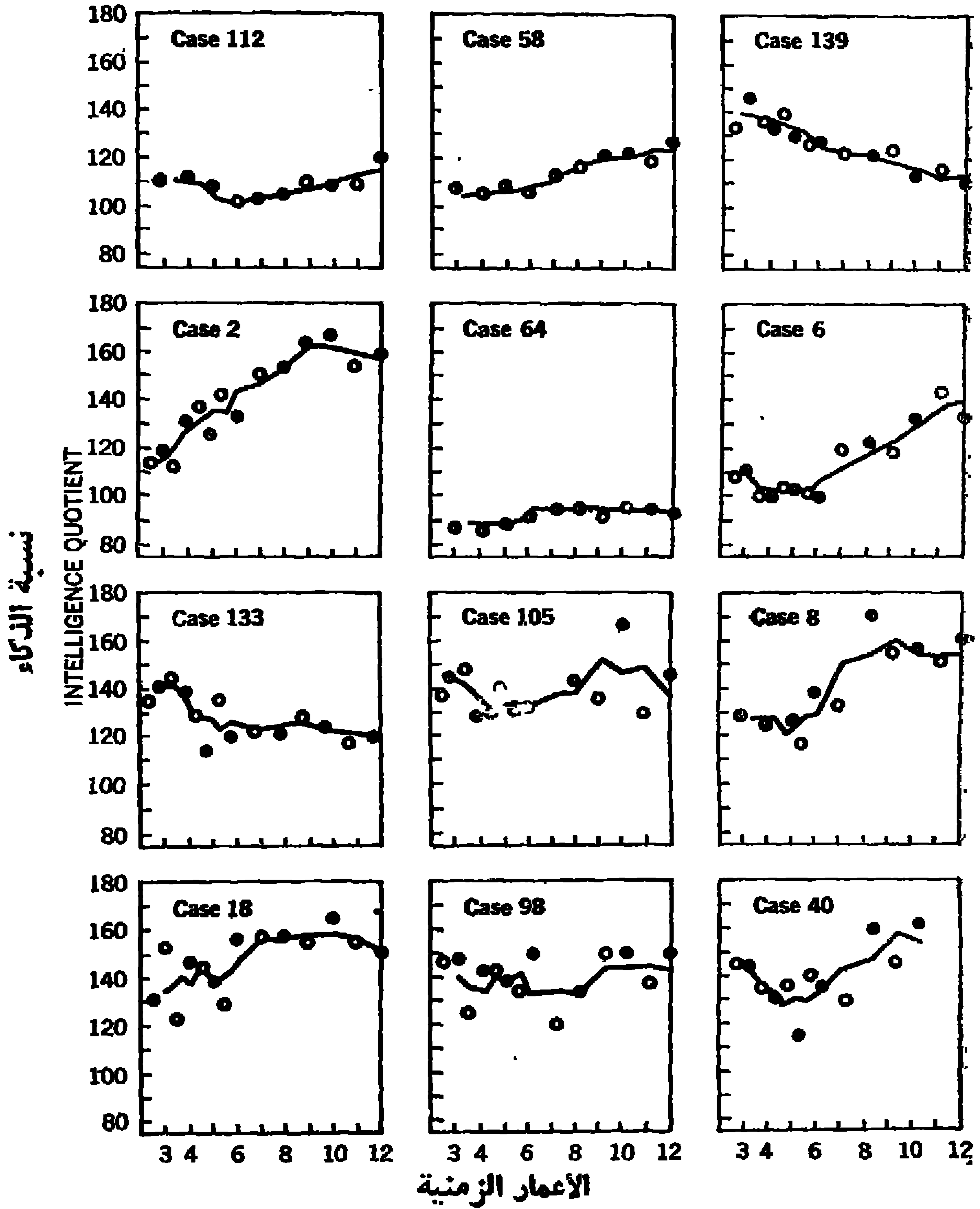
التغيرات ليست عشوائية ، ولكنها تتصل بالجوانب العامة لشخصية الطفل ، وبرغبته فى اتقان المهارات العقلية وبيئته الأسرية .

ولقد قام الباحثون فى معهد فلس للبحث ، بتحليل للتغيرات التى طرأت على نسب الذكاء وربطوا بينها وبين متغيرات الشخصية (43, 80) . وكانت عينة البحث مجموعة من ١٤٠ ولدا وبنتا توافرت تقديرات نسب ذكائهم السنوية وملاحظات عن سلوكهم . وتظهر الرسوم البيانية لتقديرات نسب ذكاء هؤلاء الأطفال فى اختبار استانفورد — بينيه من الأعمار ٣ الى ١٢ ، فروقا بين الأطفال فى أنماط هذه التقديرات . اذ بقيت تقديرات بعض الأطفال كما هى ، ونقصت تقديرات البعض وزادت تقديرات بعضهم ويوضح الشكل (٢٧) بعض منحنيات الافراد التى حصل عليها الباحثون (80) .

ويمكن أن نلاحظ أن تقديرات الحالة ٦٤ تحوم حول ٩٠ بتباين قليل جدا خلال الزمن . ومن ناحية أخرى نجد أن الحالة ١٣٩ تنخفض بانتظام من نسبة ذكاء ١٤٠ فى سن ٣ الى نسبة ذكاء ١١٠ فى سن ١٢ . وقد زادت الحالة (٢) ٥٠ نقطة خلال نفس الفترة ، بعد أن ارتفعت نسبة ذكائه من ١١٠ الى ١٦٠ . ولقد أظهرت نصف الجماعة تقريبا نمطا ثابتا لنسب الذكاء مع تغير قليل خلال فترة العشر سنوات بينما أظهر الأطفال الآخرون اما زيادة أو نقصا فى تقدير نسبة الذكاء .

ما الذى تعنيه هذه التغيرات ؟ هل تتصل بالجوانب الأخرى من الوظائف السيكولوجية للطفل ؟ ولقد اختار الباحثون من المجموعة الكلية المكونة من ١٤٠ طفلا ، ٣٥ طفلا أظهروا أكبر زيادة فى نسب الذكاء خلال الفترة من سن ٦ الى ١٠ واختاروا ٣٥ طفلا أظهروا أكبر نقص خلال هذه السنوات وقد حللت تقديرات تستند الى الملاحظات السلوكية لهؤلاء الأطفال فى البيت والمدرسة خلال السنوات العشر الأولى من حياتهم . وتم التوصل الى عدد من الكشوف المثيرة للاهتمام .

تبلغ نسبة من أظهروا زيادة فى نسب الذكاء من الاولاد ضعف من أظهرن هذه الزيادة من البنات ، اذ يغلب أن يكتسب الأولاد زيادة فى درجة نسب الذكاء بينما يغلب أن تفقد البنات بعض النقط فى نسب الذكاء . وبمقارنة الأطفال الذين نقصت نسبة ذكائهم بأولئك الذين زادت عندهم هذه النسبة وذلك فى تقديراتهم السلوكية اتضح أن المجموعة الأخيرة كانت أكثر استقلالا من الأولى وأشد تنافسا وعدوانا من الناحية اللفظية . وعلى الرغم من أنه لم توجد علاقة بين نمط التغيرات فى نسب الذكاء ، ودرجة التواد والصداقة مع رفاق العمر الا أنه وجد أن أولئك



شكل رقم (٢٧) لبيان التغيرات التى تطرأ على نسب الذكاء فى بعض الحالات المعينة .

الذين حققوا زيادة فى نسبة الذكاء عملوا بجد أكبر فى المدرسة ، واظهروا رغبة قوية فى اتقان حل المشكلات العقلية ، وقل احتمال انسحابهم من المواقف الصعبة المشكلة . وواضح أن الأطفال الذين حاولوا اتقان حل المشكلات التى تحدتهم أظهروا زيادة فى نسبة الذكاء عن الأطفال الذين ينسحبون من مثل هذه المواقف (80) .

وقد طبق على هؤلاء الاطفال مجموعة من الصور (من اختبار تفهم الموضوع) فى جانب من جوانب البحث ، وطلب من كل طفل أن يحكى قصة عن كل صورة (43) . وقد أظهرت القصص التى حكاها الأطفال الذين حسنوا نسبة ذكائهم رغبة فى التفوق وفى اتقان المهارات ، وصقل المواهب . وعلى سبيل المثال توضح احدى صور المجموعة شابا يتعلق بحبل . وازاء هذه الصورة كان الطفل الذى أظهر زيادة فى نسبة الذكاء أكثر قابلية لأن يقول عبارة مثل « ان هذا الشاب يشترك فى مسابقة سلق للحبال ، ويحاول جاهدا أن يصل الى القمة حتى يكسب السباق » . أما الطفل الذى أظهر نقصا فى نسبة الذكاء فكان أكثر ميلا لأن يقول عبارة مثل « ان الشاب يهرب من السجن ، والناس تطلق الرصاص عليه » (43)

ترجح هذه النتائج وجوب النظر الى تقديرات نسب ذكاء الطفل باعتبارها الى حد ما مقياسا لمعرفته ومهاراته العقلية والى حد ما أيضا انعكاسا لرغبته فى اتقان حل المشكلات الذهنية . وعلى قدر ما نستطيع زيادة معرفة الطفل ومهاراته فى حل المشكلات أو نقصانها ، وزيادة شدة دافعيته أو نقصانها تزيد نسبة ذكائه أو تنخفض على نحو له مغزى خلال سنى قبل المراهقة .

تأثير الوالدين فى نسبة الذكاء وفى اتقان الأعمال العقلية :

يبدو أن نسبة ذكاء الطفل تتصل اتصالا جزئيا برغبته فى تحسين معرفته ومهاراته فى حل المشكلات . ونحن نتوقع بناء على ذلك أن تؤدى خبرات الأسرة التى تشجع على نمو هذا الدافع (أى على الرغبة فى اتقان حل المشكلات الذهنية) عند الطفل الى حصوله على تقديرات أعلى فى نسبة الذكاء ، بل وربما تزيد أيضا نسبة ذكائه خلال السنوات المبكرة فى المدرسة . وتميل البحوث الحديثة الى تدعيم هذا الافتراض .

وقد قدرت درجة تشجيع بعض الأمهات فى دراسة « فلز » لأطفالهن على الكلام والمشى خلال السنوات الثلاث الأولى من الحياة (44) . وكانت العلاقة موجبة بالنسبة للبنات ، بين اهتمام الأم بنمو طفلها وتقدمه المبكر ، ومقدار الزيادة فى نسبة الذكاء وذلك فى الفترة من سن ست سنوات الى عشر سنوات . وكان الارتباط بالنسبة للأولاد موجبا ولكنه أكثر انخفاضا عنه عند البنات . وقد يكون نقص العلاقة بين تشجيع الأم على المشى والكلام وزيادة نسبة الذكاء عند الأولاد وظيفة للفروق بين الجنسين فى درجة توحدهما مع الأم . فيغلب أن تتوحد البنات مع أمهن أكثر من الأولاد ، وبالتالى يتبنين قيمها . وتوحى هذه النتيجة بأنه على الرغم من أن اهتمام الأم بالاتقان الذهنى يؤثر فى كل من الأولاد والبنات

الا أن هذا التأثير قد يكون أعظم عند البنات منه عند البنين . ويدعم هذا التفسير حقيقة هى أنه على الرغم من أن العلاقة بين مستوى التعليم النظامى للأمهات ونسبة ذكاء الأطفال موجبة بالنسبة للجنسين الا أن تعليم الأمهات يساعد على التنبؤ بنسب ذكاء البنات على نحو أفضل من التنبؤ بنسب ذكاء الأولاد فى الأعمار ٣ ، ٦ ، ١٠ (44) . فقد وجد على سبيل المثال أن الارتباط بين تعليم الأم ونسبة ذكاء الأطفال فى سن العاشرة بلغ ٦٦ر. بالنسبة للبنات ، ٣٩ر. فقط بالنسبة للأولاد . فاذا افترضنا أن الأمهات اللاتى حسن تعليمهن أكثر قابلية عمن دونهن فى التعليم لتشجيع أطفالهن على اتقان المهارات الذهنية ، فانه يبدو أن تأكيد الأم واهتمامها بالكفاية الذهنية واتقانها يؤثر فى مستوى هذه الكفاية عند البنات كما يزيد نسبة ذكائهن .

ولقد كشفت احدى الدراسات عن أثر اتجاهات الأمهات النفسية على رغبة الطفل فى اتقان المهارات الذهنية (97) . وطبق فى هذه الدراسة على ٢٩ أما لديهن أولاد فى سن الثامنة ، استفتاءات لجمع بيانات عن مطالبهن بالنسبة للأبناء فى مجالى الاعتماد على النفس والاتقان . وقد اشتملت بعض هذه الأنواع من السلوك على ما يأتى : (١) دفاع الطفل عن حقوقه أمام الأطفال الآخرين (٢) معرفته لطرقه فى المدينة (٣) استعداده لتجربة الأشياء الجديدة دون الاعتماد على الأم وطلب مساعدتها (٤) اظهار التفاخر بقدرته على عمل الأشياء باتقان . (٥) تناول الطعام وحده دون مساعدة فى تقطيعه . (٦) العناية بملابسه (٧) اجتهاده فى المدرسة .

وقدر الباحث بالاضافة الى ذلك الوقت الذى فرضت فيها الأمهات على طفلها هذه المطالب ، ومدى تبكيرها فى ذلك وأنواع الثواب التى منحته اياها بعد تحقق هذه المطالب (تحضنه ، تقبله ، تثنى عليه بالكلمات ، تعطيه جائزة) أى أن الباحث طلب من الأولاد أن يحكوا قصصا تناسب مواقف مختلفة بعد تقديم وصف مختصر عنها مثل : « أم وولدها يبدو عليهما القلق » ثم يقول للولد عليك أن تتم القصة ، « شاب يجلس على مكتب » أكمل القصة ، « ولد ترك منزله الآن » وعليك أن تكمل القصة) (97) .

واتضح أن أمهات الأولاد الذين حكوا كثيرا من القصص التى تدور حول التحصيل والانجاز (على سبيل المثال الذى قالوا « شاب يجلس على مكتبه ويحاول أن يستذكر واجبه المدرسى بحيث يحصل على درجات ممتاز ») قررن للباحث أنهن تشددن فى مطالبهن من الطفل لكى يكون مستقلا فى القيام بما يكلف به ولكى يتقنه وأن هذه المطالب بدأت

فى وقت مبكر من حياة الطفل (خاصة فى العمر من ٤ الى ٧ سنوات) . وفضلا عن ذلك فان هؤلاء الأمهات قررن أنهن كافأن أولادهن بعطف فبزيقى (تقبيل وحضن) وذلك على استقلاله واتقانه لعمله وكان ذلك بدرجة أكبر مما فعلت أمهات الأولاد الذين حكوا قصصا قليلة تدور حول الانجاز والتحصيل . ولم توجد أى علاقة بين قصص الانجاز والتحصيل واستخدام الأم للثناء أو الهدايا كاثابة على السلوك المستقل. وعلى هذا فان الرغبة فى اتقان حل المشكلات والمسائل (التى افترض الباحث ظهورها فى القصص التى حكاها الأولاد) والتى تؤدى الى حدوث زيادة فى نسبة الذكاء تبدو مرتبطة مع تشجيع الأم لطفلها تشجيعا مبكرا على الاستقلال فى المواقف الصعبة (97).

ولقد دعمت دراسة ٧٦ من الأطفال الموهوبين درسوا دراسة تتبعية من الصف الثالث الى الصف التاسع وجود هذه العلاقة الموجبة بين السلوك المستقل ، ودافع التحصيل والأداء العقلى الفعال (24). فوجد أن الأطفال الذين حصلوا على درجات عالية فى اختبارات التحصيل المدرسى كانوا أقل اعتمادا على الآخرين وأكثر تنافسا فى سلوكهم الظاهر عن الأطفال الذين حصلوا على درجات منخفضة فى هذه الاختبارات ، على الرغم من أن جميع الأطفال فى هذه الدراسة كانوا من ذوى الذكاء المرتفع .

وتناولت دراسة أخرى بحث دوافع التحصيل الذهنى ، فطبقت مجموعة من الاختبارات المنوعة على ٢٠ ولدا ، و ٢٠ بنتا من الصفوف الثلاث الأولى من المدرسة الابتدائية ، كما لوحظ هؤلاء الأطفال فى مواقف لعبهم الحر . وبالاضافة الى ذلك تمت مقابلة أمهات هؤلاء الأطفال وآبائهم مقابلة شاملة (19). وكان بوسع الأطفال فى موقف اللعب الحر أن يختاروا ما يريدون القيام به من بين نشاطات متنوعة (كالقراءة ، وركوب الدراجات ، وبناء المكعبات ، ولعبة البيت) واتضح أن البنات اللاتى أظهرن ميلا شديدا للنشاطات الذهنية كقراءة الكتب وحل المتاهات وجدن من والديهن تشجيعا على السلوك الذى يدور حول ما هو عقلى . وكانت هذه العلاقة موجبة ، ولكنها لم تكن عالية عند الأولاد كما هو الحال بالنسبة للبنات .

وتزودنا دراسة مشابهة ببعض الفروض المحددة التى تتصل بدور الوالد فى تنمية دوافع التحصيل عند الأولاد الصغار (75). ولقد قسمت مجموعة من ٤٠ ولدا تراوحت أعمارهم من ٩ سنوات الى ١١ سنة الى مجموعتين ، تتكون المجموعة الأولى من أطفال حكوا كثيرا من قصص التحصيل ، وتتكون المجموعة الثانية من أطفال حكوا قليلا

من هـــذه القصص . وزار الباحث بيت كل ولد من هؤلاء الأولاد وطلب منه أن يقــوم بأداء بعض الأعمال المشكلة بينما يقــوم الوالدان بملاحظته ولقد كان أداء أطفال المجموعة الأولى أى الذين لديهم دافع قوى للتحصيل أكثر كفاية من أداء أولئك الذين حكوا عددا قليلا من قصص التحصيل والانجاز (75) .

وفضلا عن ذلك ، فقد تمت ملاحظة سلوك الوالدين نحو الطفــل أثنــاء أدائه للعمــل . وقد اتضح أن أمهات الأولاد المرتفعى التحصيل توحدوا معهم وانشغلوا بما يقومون به . ولقــد شعرت هؤلاء الأمهات بأنهن قريبــات من أبنــائهن وأردن لهم الكفاءة ، وطالبنهم بمزيد من التحصيل وعلى أية حال فقد ارتبطت هذه المطالب بمشاعر الحب والعطف على الطفل . وقد آثر الأباء عدم المبالغة فى مطالبهم وأتاحوا لأبنائهم استقلالا ذاتيــا وحــرية . بينما كان آباء الأولاد الذين حكوا عــددا قليلا من قصص التحصيل كثيرى المطالب استبداديين ، ولم يتيحوا لأبنــائهم حرية فى العمل . وكانت أمهاتهم أقل عطفا وحنانا . وتوحى البيانات بأن الأولاد الذين لديهم دافع تحصيل منخفض تعرضوا لقدر من النبذ الوالدى أكبر مما تعرض له الأولاد ذوو التحصيل العالى .

وتوحى انطبــاعات المــلاحظ الذاتية بادىء ذى بدء ، بأن والدى الطفل المرتفع التحصيل يميلان لتنافس أكبر وانغماس اشــد معه ، ويجدان لذة ومتعة فى تجارب حل المشكلات . ويبدو عليهما اهتمام أكبر وولع أشد باداء طفلهما ، كما يزودانه بأشياء ولعب كثيرة يلهو بها . ويبديان عادة تصرفات أكثر عطفــا وحنوا عليه . وتدل البيانات الاكثر موضوعية على أن والدى هذا الطفل لديهما مطامح أعلى بالنسبة له ، اذ يتوقعان منه أن يؤدى ما يكلف به من عمل على افضل وجه . ويقدران الكفاية فى حل المشــكلات أعظم تقــدير ويضعان امام طفلهما مستويات للامتياز حتى عنــدما لا تتوافر مثل هذه المســتويات . بل ويتوقعان منه أن يفوق المتوسط عندما يتوافر معيار للأداء . وكلما تقدم فى عمله يجد استجابة ودية منهما وموافقة على ما يعمل . أما اذا ساء أداؤه فان الأم على وجه الخصوص تظهر عدم رضاها عنــه (75, 215) .

ولا يمكن تعميم هذه العــلاقات التى ثبتت بالنسبة للأولاد بحيث تنطبق على البنــات . وتدعم البيــانات المتوافرة عن الأطفــال فى دراسة « فلز » النتيجة التالية : حصل أطفال الطبقة المتوسطة — الذين وجدوا من أمهاتهم حماية وحنوا وتشجيعا على التحصيل المدرسى — على درجات مدرسية عالية ، أما البنات اللاتى أجدن العمل المدرسى

فقــد حثتهن الأمهات على الســلوك المستقل ولم تكن حانيات جـدا عليهن (20, 46) .

ولقد أسفر بحث آخر تناول بالدراسة أسر الأطفال الذين لديهم دافع قوى للتحصيل عن نتائج مشابهة لتلك التى وصفناها من قبل . واستخدم الباحثون (50) سلسلة من المقابلات الشخصية للوالدين والمعلمين والأطفال بقصد دراســة الخلفية الأسرية لأربعين تلميذا من ذوى التحصيل المدرسى المرتفع وأربعين تلميــذا من ذوى التحصيل المدرسى المنخفض . ولقد عرف ذوو التحصيل المرتفع بأنهم أطفــال حققوا تحصيلا مدرسيا فوق ما كان يتوقع منهم على أساس درجاتهم فى اختبارات الذكاء . كما عرف ذوو التحصيل المنخفض بأنهم حققوا تحصيلا أقل بالتأكيد مما هو متوقع على أساس تقديراتهم فى اختبارات الذكاء . وقد ظهرت على وجه العموم فروق واضحة بين المجموعتين .

ولقــد توافر من الشواهد ما يدل على أن والدى التلاميــذ ذوى التحصيل المرتفع أو الموجب أظهــــرا اعتزازا بأطفالهما وحنوا عليهما واهتماما بهما كما بدا فى القراءة لهم واللعب معهم والتردد على المدرسة بصحبتهم . وذلك بدرجة أكبر مما وجــد عند والدى الأطفــال ذوى التحصيل المنخفض أو الســالب . أما من جانب الأطفال ، فقد وجد بين ذوى التحصيل الموجب ميل لاحترام والديهما وللوثوق بهما ، ولمحاولة ادخال السرور عليهما ولمبادلتهما حبا بحب .

وقد اتضح أن للأطفــال ذوى التحصيل الســالب منزلة محدوده فى البيت نسبيا . ولم يكن الحب ولا الاحترام المتبادل بينهم وبين الوالدين كبيرا ، كما كانت رغبــة هؤلاء الأطفــال فى تحقيق ما هو متوقع منهم ضئيلة . والحق أن تلك التوقعــات ذاتها كانت محــدودة بالنســبة لهم ... (50) .

ملخص واستنتاج يبــدو أن الاهتمــام الوالدى باثابة التحصــيل الذهنى وتنمية الاستقلال عند الطفــل ييسر الزيادة فى نسبة الذكاء ، وبقوى الرغبة فى اتقان حل المشكلات العقلية ، وفى الأداء المدرسى الممتاز . وفضلا عن ذلك ، فان الرغبة فى التفوق فى المهــارات الذهنيــة ظاهرة مرتفعة الثبات . ولقد كشفت دراسة « فلز » الطولية عن أن السنوات الخمس الأولى فى المدرسة تزودنا بأدلة هامة عن كفاح الطفل الذهنى فيما بعد ، لأن الرغبة فى اتقان الأعمال الذهنية تترسخ خلال الطفولة المتوسطة . وليس من المحتمل بالنسبة للطفل الذى لا ينمى دافعا قويا

للتحصيل فى سن ١١ أو ١٢ أن ينغير خلال المراهقة . وقد اتضح أن أطفال « فلز » الذين اهتموا بالكفاية الذهنية خلال السنوات المدرسية المبكرة (أى انغمسوا فى العمل المدرسى ، وعملوا فى المشروعات الذهنية بعد المدرسة) اختاروا مهنا عقلية ، وأظهروا ميولا ذهنية فى سن الرشد (46) .

ولكى نحقق التكامل بين البيانات المتوافرة ونصوغها فى عبارة ختامية ، نقول أن ثمة **عوامل ظهرت اهميتها** . والعاملان الأولان يظهران فى أن الرغبة فى اجادة الموضوعات المدرسية تنبعث الى حد كبير من (١) رغبة الطفل فى ادخال السرور على الوالدين اللذين يشجعان هذا الدافع ، (٢) وتوحد الطفل مع الوالدين اللذين يمثلان نموذجين فعالين من نماذج الاتقان العقلى . وعلى هذا اذا تبنى الطفل رغبة فى التحصيل العقلى ، فينبغى أن يرى والده عطوفا متقبلا يعلى من قيمة الكفاية الذهنية بالنسبة لنفسه . أما اذا كان الوالد نابذا للطفل بقسوة ، فان الطفل لن يشغف بادخال السرور على والده ، ولن يكافح بنشاط واجتهاد فى المدرسة . وفضلا عن ذلك ، فان الطفل سيتردد فى التوحد مع والد ينبذه .

والعامل الثالث ، أنه كلما ازداد الاهتمام الوالدى بالاتقان الذهنى والتأكيد عليه ، ازداد دافع الطفل ورغبته فى اتقان المهارات الذهنية . اما اذا كان الوالد متقبلا لطفله ولكنه يشجع الشعبية أو الشهرة والجمال والجراة الرياضية فانه لن ينمى الرغبة عنده للتفوق بالمدرسة .

ويبدو آخر هذه العوامل الهامة ، فى أن الوالد الشديد السيطرة والاستبداد ذا الكفاية العقلية قد يخلق عند طفله مشاعر النقص ، رخاصة اذا كان من نفس جنسه . وذلك لأن الطفل لن يستطيع فى الغالب أن يلحق بمستوى قوة أبيه أو أمه وكفايته . وفى ظل هذه الظروف يتشكك الطفل فى قدرته على النجاح ، وقد ينسحب عند مواجهة التحديات الذهنية . وبالاضافة الى هذا ، فان نسب الذكاء نتأثر الى حد ما بدافع الطفل ورغبته فى اتقان المهارات الذهنية ، ويبدو اذن أن شخصية الوالدين واتجاهاتهما تلعب دورا هاما يؤثر فى الدرجات التى يحصل عليها الطفل فى اختبار الذكاء .

القلق والقدرة العقلية

تتأثر قدرة الطفل على حل المشكلات بفاعليته وقدرته على اكتساب المعرفة ، وليس بدافعه للتحصيل فحسب ، بل وتتأثر أيضا بقلقه على

النشاطات العقلية . ولدى كثير من الأفراد خوف حاد غير عادى من الاخفاق ، وهؤلاء يتشككون فى قدرتهم على النجاح فى الاختبارات أو فى حل المشكلات . وقد يبلغ هذا القلق عند بعض الأطفال من الشدة حدا يعوق الوضوح فى التفكير ويؤدى الى العزوف عن الأعمال الأكاديمية. فلدى كثير من الأطفال الأذكياء اذن الرغبة فى تحسين مهاراتهم العقلية ولكنهم يخفقون فى تحقيق هذه الرغبة لأن القلق الشديد والشكوك العنيفة المتصلة بقدرتهم ، تحول دون فاعليتهم فى الاجابة عن الاختبارات وتثبط هممهم بسهولة ، وبالتالى تجعل التركيز على الجديد وتعلمه أمرا صعبا .

ولقد وضعت حديثا استخبارات خاصة لقياس قلق الأطفال أى درجة تسليم الأطفال بالخوف من المدرسة وتوقع الشر فيها وفى المواقف الأخرى (17, 76) . وقد اشتملت على بعض الأسئلة المتصلة بالقلق حول الأداء المدرسى مثل « هل نخاف من الاختبارات المدرسية ؟.. » « هل تخشى ألا تنتقل الى الصف الأعلى ؟ » « هل تشعر بارتباك فى المعدة عندما يطبق عليك اختبار أو تجيب عن امتحان ؟ » « هل تقلق كثيرا أثناء اجابتك عن الاختبارات ؟ هل تسرع دقات قلبك عندما تقول المعلمة أنها ستحاول التعرف على مدى ما حققت من تعلم ؟ » وثمة أسئلة أخرى تتصل بمصادر الخوف التى تبدو غير ذات صلة بالمدرسة (كالكابوس والأحلام المزعجة ، والخوف من الظلام ، والخوف من التعرض للأذى) . ومن أمثلة هذه الأسئلة : « هل تفزع من العودة وحدك الى البيت ليلا ؟ » « هل تخاف أشياء كالثعابين ؟ » « هل تخشى التعرض للمرض ؟ » (76) .

وعلى الرغم من استخدام مقاييس مختلفة مع المجموعات المتباينة من أطفال المدرسة الابتدائية ، الا أنها أسفرت عن نتائج مشابهة . أول هذه النتائج : حصل الأولاد على درجات منخفضة فى القلق عن البنات . ومن المحتمل أن البنات أقل تعرضا من البنين للحرج فى الاعتراف بالخوف ، وبالتالى فانهن يحصلن على درجات أعلى فى مقاييس القلق . ومن الممكن أيضا أن تكون البنات فى الحقيقة والواقع أكثر خوفا من الاختبارات والثعابين والظلام .

وثانى هذه النتائج أن هناك معامل ارتباط سالب منخفض بين قلق الأطفال من الاختبارات المدرسية ونسبة ذكائهم ، ويدور متوسط الارتباط حول ــ٢٠ر. (76) . أى أن الأطفال الذين يسلمون بالخوف والقلق يحصلون على نسبة ذكاء أقل من أولئك الذين يقرون بقلق منخفض . وهناك علاقة موجبة بين التسليم بالقلق من الاختبارات ،

والفلق العام (اى القلق خوفا من الظلام والأشباح والمرض) . ويحصل الأطفال ذوو القلق العام المرتفع على تقديرات منخفضة فى نسبة الذكاء . وثالث هذه النتائج ، أن الأولاد ذوى القلق المرتفع أسوأ فى أدائهم المدرسى وفى اختبارات حل المسائل اذا قورنوا بالأولاد ذوى القلق المنخفض ، ولكن هذه العلاقة لا تصدق عند البنات (76). ويبدو أن الأولاد القلقين يصبحون أكثر اضطرابا فى مواقف حل المسائل ، وأن أداءهم يتأثر تأثرا سلبيا نتيجة لذلك (76).

وتبين أنماط هذه النتائج أن درجة الفلق النى يخبرها الولد لها تأثير هام على نوعية سلوكه الذهنى أو العقلى . وأن القلق شعور غير مريح يمكن أن يعوق التفكير المركز والحلول السليمة للمشكلات ، ومن الأمور المحيرة أن البحث لم يسفر عن نتائج متشابهة بالنسبة للبنات ، وقد يكون هذا بسبب عدم ملاءمة المقاييس المستخدمة مع البنات أكثر من كونه فرقا حقيقيا فى قابلية تأثر أداء البنات بعوامل القلق المعطل .

ملخص عن العلاقة بين نسبة الذكاء
وكل من الشخصية والخبرات الأسرية

هناك علاقة وثيقة بين نسبة ذكاء الطفل من ناحية ، ورغبته فى اتقان الأعمال العقلية ، وقلقه من الأخفاق فى مواقف الاختبار ؛ ومكافآت الأسرة له على كفايته من ناحية أخرى أو اهتمامها به ، وعلى هذا فان الشخصية والعوامل البيئية تلعب دورا حيويا فى كيف ونوع الأداء العقلى للطفل .

كيف ينبغى النظر الى نسبة الذكاء فى ضوء هذه المناقشة ؟ يمكن الاجابة عن هذا السؤال على أفضل نحو بأن نسأل أولا « فى أى مجال نريد أن نستخدم تقدير نسبة الذكاء ؟ » فاذا كنا مهتمين أولا بالتنبؤ بنجاح الطفل فى المواد المدرسية ، فان هذا الاختبار هو أفضل أداة ووسيلة توصل اليها علماء النفس ، لأنها تقوم بعمل موثوق به فى التنبؤ بالشخص الذى سوف يحصل فى الغالب على درجات عالية فى المدرسة الابتدائية والمدرسة الثانوية والجامعة .

ولم يهتم المربون عادة بالتنبؤ بأنماط السلوك غير الأكاديمية باستخدام نسبة الذكاء . أما بالنسبة للمهارات الخاصة كالموسيقى أو الفن فان هناك اختبارات خاصة أكثر ملاءمة . ويرجع الجدل حول معنى مفهوم نسبة الذكاء الى حد ما الى حقيقة أن بعض الناس يفترضون وجود عامل عام للذكاء يقيسه اختبار نسبة الذكاء بدلا من

مجمـــوعة من المواهب الأكثر تخصصا . ولو أن « بينيه » نظر الى اختبـاره على أنه مقياس للاستعداد الأكاديمى أكثر من كونه مقياسـا للاستعداد العقلى ، لقل الجدل حول معنى نسبة الذكاء .

العمليات العقلية العامة عند الطفل

لقد تركزت مناقشة القدرة العقلية حتى الآن على اختبـار نسبة الذكاء ، وهذه الدرجة ، على أية حال ، تكشف لنا القليل عن العمليات العقلية الأساسية عند الطفل فى سن المدرسة .

فكرة القدرات الخاصة :

ان الافتراض الأساسى الذى يقوم عليه استخدام معظم الاختبارات المقننة هو أن هنـاك استعدادا عاما ينطبق على جميع انماط الجهـد العقلى (كالاستدلال الادراكى ، والذاكرة ، وحل المشكلات) . ويعتقد كثير من علماء النفس أن هذا الافتراض مضلل . وهم يذهبون الى أن لدى الطفل مهارات عقلية منوعة ، وأن من المفيد بدرجة أكبر بل والأكثر دقة وصحة أن نتحدث على أساس هذه الاستعدادات الخاصة .

ويقترح جيلفورد الاستاذ بجامعة جنوب كاليفورنيا أن هنـاك على الأقـل خمسة أنواع من العمليـات العقلية وتسمى التعرف والحفظ (التذكر) والتفكير التبـاعدى ، والتفكير التقـاربى واتخـاذ القـرار (29, 30) .

ويتضمن التعرف أو المعرفـــة الحساسية لجوانب البيئة والوعى بالتغيرات التى تطرأ على المثيرات الخارجية ، والقـدرة على تسـمية وعنونة البيئة على نحو دقيق وصحيح ، أما الحفظ الذى يتصل اتصالا وثيقـا بالتعرف ، فهو القـدرة على التذكر والاحتفـاظ بالمعـلومات والبيانات .

ويشير التفكير التبـاعدى الى طلاقة الفـرد فى وضـع الفـروض والتخمينات المنوعة فى المواقف المشكلة (أى التوصل الى سبل عديدة ممكنة للعمـل عند اكتشاف أن البيت مغلق دونك) ويتضمن التفكير التقاربى تجميع الأفكار المتباعدة فى مفهوم موحد ، مثلا تجميع جميع النسـاء اللاتى لهن أطفـال فى فئة تصورية هى « الأمهـات » ، ويشير اتخاذ القـرار الى القـدرة على الحسم ازاء مشـكلة دون تردد لفترة طويلة .

ويقترح جيلفورد أن هذه العمليات المعرفية الخمس الأساسية يمكن استخدامها فى أنواع مختلفة من المثيرات والمشكلات بدرجات مختلفة من النجاح . فبعض الناس مهرة فى معالجة الأشياء المحسوسة، والآخرون يتفوقون فى تناول الأعداد والحروف التى تمثل اشياء عيانية ، وفئة ثالثة أكثر مهارة فى تناول الأفكار والمعانى ، فالميكانيكى ، وعالم الرياضيات والفيلسوف يمثلون ثلاث مهن تستلزم مستوى عاليا من الاداء فى أنواع مختلفة من المواد — الأشياء العيانية (المحسوسة) والرموز والأفكار على الترتيب (29, 30) .

وصف بياجيه للعمليات العقلية :

يعتقد « بياجيه » و « انهلدر » وزملاؤهما أن نمو الذكاء يستلزم أولا قدرة متزايدة على الاستدلال وجمع عوامل عقلية عديدة أو قواعد ضرورية لحل مشكلة (التفكير التباعدى والتقاربي بلغة جيلفورد) ويتم التوصل الى المرحلة الأخيرة فى نمو المهارات الاستدلالية فى المراهقة المبكرة حيث يستطيع الطفل أن يفكر فى الوقائع عقليا دون أن يحتاج الى خبرة محسوسة بالواقعة التى يفكر فيها (38, 73, 74) . مثلا لا يستطيع طفل فى الخامسة من عمره أن يستنتج ما اذا كانت قطعة صغيرة من سلك الألمونيوم تغوص أو تطفو اذا وضعت فى الماء ، لأنه يعجز عن الاستدلال على أساس كثافة هذه المادة . ولكن المراهق يستطيع أن يفكر عقليا فى قابلية سلك الألمونيوم للغوص بالربط أو ايجاد تكامل فى معرفته من وزن وحدة الحجوم لهذا الشيء وللمجال الذى يوضع فيه ذلك الشيء .

وخلال سنوات الطفولة المتوسطة ، كما يرى « انهلدر وبياجيه » يكتسب جهاز الطفل العقلى عدة اضافات هامة : كالقدرة على العودة الى نقطة البداية فى سياق أو تتابع عقلى (وتسمى السير العكسى) ، واكتساب الحوار ، والقدرة على التناول المنطقى لأفكاره (38) .

السير العكسى Reversibility للسير العكسى معنيان متصلان . يشير أحدهما الى القدرة على البدء فى التفكير حول المشكلة والتوقف وقطع التسلسل عند أى نقطة والعودة الى البداية بدون تغيير مفهوم المشكلة . انها القدرة على تخيل الموقف الأصلى للمشكلة دائما . وعلى هذا فان الفرد يستطيع أن يجرب الفروض عقليا ليرى هل سينجح . فاذا اكتشف فى نهاية سلسلة الاستدلال أن اجابته خاطئة ، فانه يستطيع أن يبدأ من جديد .

وتشير القدرة على السير العكسى الى معرفة ان اجراءات معينة يمكن حذفها خلال اجراء مكمل ويتضح هذا تماما فى القواعد الحسابية والظواهر الفيزيقية فيستطيع الفرد أن يربع العدد ٦ ليحصل على ٣٦ ؛ أو يحسب الجذر التربيعى للعدد ٣٦ ويحصل على ٦ .

وفى الفيزياء ، يستطيع الفرد أن يستخدم المنشور لتحليل الضوء للأجزاء التى تكونه أو يجمع بينها لتصبح ضوءا أبيض ثانية ، ويستطيع الفرد أن يغلى الماء لينتج بخارا ، أو يكثفه ليحصل على نفس الكمية من الماء ، وهاتان عمليتان عكسيتان لا يفقد فيهما شيء . إن الاكتساب التدريجى لهذه الثوابت الهامة أو للاجراءات العكسية أمر حيوى للنمو العقلى كما يرى بياجيه .

المحافظة أو البقاء Conservation توحى المناقشة السابقة بأن أحد جوانب النمو العقلى الهامة خلال السنوات المبكرة فى المدرسة يستلزم ادراك أن صفات معينة للعالم تبقى ثابتة (اى كمية السائل أو وزن الشيء) بغض النظر عن التغيرات فى لونها أو موقعها أو اتجاهها الخ .. ويطلق بياجيه وانهلدر على هـذه الظاهرة مبـدأ المحافظة أو البقاء . وتوضح التجربة التى ابتكرها هذان الباحثان على أفضل نحو الخطوات التى يمر بها الطفل فى تعلمه بقاء المقدار . ويعرض على طفل الخامسة كرتان من الطين متساويتان فى الكتلة ويطلب منه أن يحدد هل لهما نفس الكمية أم لهما كميتان مختلفتان . ويدرك الطفل أنهما نفس الشيء . ويقوم المجرب « بتبطيط » أحداهما بحيث تصبح على شكل فطيرة ، ويسأل الطفل أيهما أكبر من حيث مقدار الطين بهما أو هل تحتوى كل من الكتلتين على نفس الكميـة من الطين . ويعتبر الأطفال من سن الرابعة الى الخامسة عادة الكرة والفطيرة غير متساويتين من حيث الكمية . وقد يقول الطفل أن بالفطيرة طينا أكثر لأنها أكبر (مساحة) أو أن الكرة بها طين أكثر لأنها أكبر ارتفاعا غير أنه بعد أن يكبر سنة واحدة ، على أية حال يغلب أن يصر على أن بالفطيرة والكرة نفس الكمية من الطين . وعندما يسأل عن السبب ، قـد يجيب طفل السادسة « أن الفطيرة أرق سمكا ولكنها أكبر مسـاحة » مبينا أنه يدرك الأبعاد المعوضة .

ويشعر « انهلدر وبياجيه » أن احدى العمليات الحيوية التى ينبغى أن يتعلمها الطفـل لكى تكسبه فكرة المحافظة والبقـاء ادراك العناصر التعويضية والانتباه لها (38) . وقد يبرر الطفـل فى مرحلة متأخرة السبب الذى يحدو به الى اعتبار الفطيرة والكرة متساويتين فى الكم فيقول « استطيع أن أعيد تشـكيل الفطيرة لتصبح كرة مرة أخـرى »

ويدرك الطفل أن العملية قابلة للعكس ويستخدم هذه الخاصية لتبرير اعتقاده ببقاء المقدار أو الكمية . وأدراك الطفل أن العمليات قابلة للعكس ناحية من نواحى التقدم الهامة فى مجهوده لتمثل الثبات فى العالم المادى الذى يحيط به .

ويستمر التقدم أيضا فى تعلم مبادىء البقاء الأخرى خلال السنوات الأولى من المدرسة . وبالتدريج يفهم الطفل أن شكل الشيء يبقى بغض النظر عن اختلاف توجيهه ، وأن كثافة كتلة معينـــة تبقى بالرغم من التغير فى شكلها ولونها . وباختصار فان الطفل يتعلم أن هناك ثوابت معينـــة للحقائق فى العـــالم وأن معرفة هذه الثوابت — أو الباقيات — تساعد الطفل فى سلوكه الاستدلالى وسلوك حل المشكلة .

المنطق والاستدلال :

ان القدرة على استخدام المنطق وعلى الاستدلال خاصية أساسية ثانية تميز الطفولة المتوسطة وقبيل المراهقة . ولتوضيح ذلك نجد أن بعض العناصر المنطقية الأساسية تتطلب تسلسلا « اذا كان أ أكبر من ب، وب أكبر من جـ ، اذن أ أكبر من جـ » . اذا حدث « أ » أو «ب» فان « جـ » سوف يحدث . أ يحدث اذن جـ يحدث . ويمكن أن يرمز أ ، ب ، جـ بطبيعـــة الحال الى أى شيء من « البلى » الى العواصف الثلجية .

قد يعرف الطفل فى السابعة من عمره أن عشر سنتات اكبر من خمس سنتات . وأن خمس سنتات أكبر من سنت واحد ، وأن عشرة سنتات أكبر من سنت واحد . ومع ذلك فيحتمل انه لم يتعلم بعد القاعــدة الأكثر عمومية وهى أنه اذا كان « أ » أكبر من « ب » و « ب » أكبر من « جـ » اذن « أ » أكبر من « جـ » وعلى ذلك فانه لن يستطيع تعميم هذه الحقيقة المتصلة بقيم النقود لتنطبق على الأشياء التى لا يألفها (حزم القش مثلا) وان القدرة على تطبيق القواعد المنطقية على المواقف المنوعة يعتبر جوهر النمو العقلى والقدرة العقلية . والطفل بالطبع لا يدرك عن وعى هذه القواعد لأنه لم يتعلم ولم يتدرب على هذه القضايا المنطقية ولكن سلوكه فى حل المشكلة يوحى بأنه يستخدم قواعد منطقية .

دعنا نوضح هذه العملية بأخذ الأعمال التى استخدمها (انهلدر وبياجيه) والخاصة بالتوصل الى قاعدة عن الاجسام الطافية . يزود الطفل بمجموعة منوعة من الأشياء ويطلب منه أن يحدد ما اذا كانت سوف تطفو على الماء أم لا . وبعد أن يصنف الأشياء الى فئتين احداهما

تطفو والأخرى تغوص ، يطلب منه أن يشرح طريقة استدلاله وتفكيره ويوضحها . وفى النهاية يقوم بالتجريب مستخدما الأشياء وأوانى الماء ، وينبغى أن يتوصل الى قاعدة أو قانون بعد انتهائه من التجربة (38) .

وكثيرا ما يكون الطفل فى السنة الخامسة من عمره متناقضا فى اجاباته ويعتبر الدبوس « طافيا » حينا ويعتبره « غائصا » حينا آخر. وليس لدى طفل الخامسة أى قاعدة عن هذه المشكلة ، وتقوم تنبؤاته على خبراته بأشياء معينة . وحتى عندئذ يمكن ان يقنع الطفل بتغيير رأيه .

ومن سن السابعة الى الثامنة ، يحاول الطفل أن يتوصل الى قاعدة على أساس الوزن عادة عما يغوص وما يطفو . وسوف يقول ولد فى السابعة من عمره « تبقى الكرة الخشبية على السطح — انها من الخشب — فهى خفيفة» « (المفتاح) يغوص انه من الحديد وهو ثقيل» (39 ,38) .

ومع ذلك فما زال يقبل المتناقضات ، فلو سئل أيهما أثقل المفتاح ام الكرة الخشبية ، فانه يقول الكرة اثقل . ومع ذلك فاذا سئل لماذا يغوص المفتاح ، فأنه ما زال يصر « لأنه ثقيل » .

ويقترب الطفل فى سن الحادية عشرة أو الثانية عشرة من فهم أن كثافة الشىء (أى وزنه فى كل وحدة حجم) عامل حيوى فى تحديد ما اذا كان الشىء سيطفو فى الماء أو يغوص . ويستطيع طفل الثانية عشرة عاما أن يصنف معظم الأشياء تصنيفا صحيحا ولكنه قد يتردد بالنسبة لسلك من الالمونيوم . « لماذا يتردد ؟ » . بسبب خفة وزنه — ولكن هذا ليس له تأثير — انه يعتمد على نوع المادة ، فمثلا يمكن أن يكون الخشب ثقيلاً ولكنه يطفو (37 ,38) .

وعلى هذا فخلال المراهقة المبكرة فحسب يستطيع الفرد ان يفكر تفكيرا استدلاليا عن الصفة المجردة للكثافة ، التى لا تلاحظ بوضوح كالوزن أو السعة أو الحجم volume . وتميز هذه القدرة على التفكير على أساس المفاهيم المجردة كالكثافة التى تتضمن العلاقة بين عدة خواص ، بين تفكير الطفل وتفكير الفرد قبل المراهقة ، كما تميز تفكير المراهق عن تفكير طفل أصغر سنا .

وخلال سنى الطفولة المتوسطة . ينتقل الطفل من مرحلة العمليات العيانية (الأعمار من ٧ — ١١) الى مرحلة العمليات الشكلية (الأعمار من ١١ — ١٢ وما بعدها) وتتميز مرحلة العمليات العيانية بنوعين

أساسيين من القواعد المنطقية — عمليات الوضع فى فئة ، وعمليات التنظيم فى تسلسل وتتابع (38) .

وتتضمن عمليات الوضع فى فئة القدرة على التفكير فى الأجـزاء والكل تفكيرا مستقلا ، فمثلا اذا أعطى طفل فى الخامسة صندوقا به خرز خشبى ، ١٨ خرزة ذات لون بنى وخرزتان ذات لون أبيض ، وسئل «هل الخرز البنى اللون أكثر أم الخرز الخشبى ؟ » فانه يميل الى الاجابة « الخرز البنى أكثر » فهو لا يستطيع أن يعالج فى وقت واحد مفهومين منفصلين « الخرز البنى » (الجزء) والخرز الخشبى (الكل) ، لانه عندما يفكر فى الجزء ، يتحطم الى حد ما الكل ، وتتحدد استجابته بواسطة الجزء ، وقد تحصل على اجابة مماثلة اذا سألت الطفل فى حجرة دراسة بها ثلاثون طفلا ومعلما واحدا ، هل هناك أطفال أكبر عددا ، أم أناس أكبر عـــددا . غير أن الطفــل فى الثامنة من عمــرة أو التاسعة قادر على أن يبقى الجزء والكل منفصلين فى تفكيره وادراكه . فهو قادر على فهم أن الشيء يمكن أن يصنف بطريقتين فى وقت واحد (خرزة بنية اللون ، وخشبية فى نفس الوقت) .

وتستلزم عمليات الترتيب المتسلسل ترتيب الأشياء فى أى تتابع أو تسلسل حيث يكون الشيء أكبر أو أصغر من الآخر . ويمكن أن تتضمن فكرتى « أكبر منه » أو « أصغر منه » كثيرا من الأبعاد : الارتفاع والوزن ، الطول ، والعرض ، والاحمرار ، ومقدار النقود الخ . . وخلال مرحلة العمليات العيانية يفكر الطفل مستخدما الترتيب المتسلسل أو الوضع فى فئة مع الأشياء العيانية والحقيقية . ويجد صعوبة فى استخدام العمليات عقليا دون وجود أشياء محسوسة أمامه يمكن ملاحظتها . وتتميز مرحلة العمليات الشكلية التى تم التوصل اليها خلال المراهقة بالقدرة على الاستدلال باستخدام الأفكار والقضايا والممكنات والربط بينها .

والتمييز الرئيسى بين التفكير فى السنوات المبكرة من المدرسة وفى المراهقة هو أن « الطفل لا يعى أفكاره هو طالما انه لا يفكر مطلقا فيها ، وليس لديه أى قدرة على التأمل (أى ليس لديه اى أفكار فى المرتبـة الثانية) تتناول على نحو ناقد تفكيره هو . ولا يمكن بناء اى نظرية بغير مثل هذا التأمل » (38, 339-340) .

° ثمتنا للخص وصف بياجيه لنمو الذكاء . من الميلاد الى المراهقة يمر الطفل خلال خمس مراحل للتفكير . المرحـــلة الحسية الحركية من صفر — ٢ وتتضمن حدا أدنى من النشاط الرمزى . ويتعلم الطفــل

أن أفعالا معينة لها تأثيرات خاصة في البيئة ، وخلال المرحلتين قبل التصورية pre-conceptual والحدسية (من سن ٢ - ٧) يتعلم الطفل الكلمات والتسميات التى تطلق على الأشياء والوقائع . وما يزال تفكيره حدسيا على أية حال ، وتقوم إستنتاجاته على مايشعر به ، وعلى ما يميل إلى الاعتقاد فيه ، أو على الجوانب الادراكية الظاهرة فى المثير .

أما المرحلة الرابعة وهى مرحلة العمليات العيانية فتستمر (من سن ٧ — ١١) وتتميز بتطبيق القواعد المنطقية على الأشياء العيانية . وتبدأ المرحلة الأخيرة الخاصة بالعمليات الشكلية فى المراهقة المبكرة . ويفكر الطفل حينئذ تفكيرا استنباطيا . فيفكر فى المشكلات حيث تكون جميع مكونات المشكلة ماثلة فى أفكاره هو . وفضلا عن ذلك فهو قادر على تقويم منطق تفكيره ونوعيته . ومن العمليات الأساسية الموجودة خلال هذه السنوات التفكير العكسى — أى القدرة على المبادأة فى التفكير فى المشكلة ، ثم التوقف وسط السباق ، وبدأ تيار جديد من التفكير — وهو نوع من المحاولة والخطأ العقلى حيث تجرب الأفكار لرؤية ملاءمتها للموقف .

العلاقة بين التفكير والعمل المدرسى :

ما هى العلاقة بين أفكار جيلفورد وبياجيه عن التفكير ، وطبيعة الذكاء ، وأداء الطفل فى المدرسة ؟ أولا من المهم أن ندرك أن المواد الأكاديمية المختلفة تتطلب أنواعا مختلفة من المهارات ، فجميع الأطفال ليسوا ذوى براعة متساوية فى التذكر ، والتفكير التقاربى ، أو التفكير التباعدى . فقد يكون لدى « جونى » ذاكرة ممتازة ، ولكنه غير قادر على التفكير وحل مسائل الحساب .

ويقترح بياجيه أن النمو العقلى ليس بالضرورة سلسا وتدريجيا . فهو يشعر بأن هناك فروقا نوعية فى تفكير الطفل بالمراحل المختلفة من النمو العقلى ، ويعالج طفل الرابعة العالم حدسيا ولا يطبق القواعد المنطقية على جميع المواقف .. والتفكير الأكثر منطقية عند طفل الثالثة عشرة عادة ما يتخذ الشكل الراشد . وهذا التغير لا يظهر كزيادة يومية فى الميل إلى استخدام منطق الكبار ، بل يغلب ان ينتقل الطفل فجأة من شكل من التفكير إلى آخر . مع نفس الفجائية التى تمثل نطق الطفل بأول كلام له معنى .

ووفقا لبياجيه ، ينبغى تأجيل وتأخير تدريب الطفل على فهم موضوعات دراسية معينة (كالفيزياء مثلا) حتى تصبح طريقة الطفل

فى التفكير اكثر شكلية وأقل عيانية . وبعض علماء النفس يتقبلون فكرة ان الطفل يصبح قادرا على التفكير المنطقى على نحو تدريجى ، ولكنهم يعتقدون انه من خلال التدريب ، يمكن تعليم الطفل استخدام العمليات التشكلية فى وقت مبكر من حياته المدرسية (أى فى سن السابعة أو الثامنة) ولكن فى اى وقت مبكر بالضبط يمكن أن يعلم الطفل المهارات العقليــة المختلفة ؟ سؤال يجيب عنه البحث فىالمستقبل ، وهو سؤال تزايد اهتمام المربين به فى عصر رحلات الفضاء والعصر الآلى .

تعلم المفاهيم والقواعد :

بالاضافة الي الوصف العام للنمو العقلى الذى قام به بياجيه ، قام أيضا بدراسة الأعمار التقريبية التى عندها يتعلم الأطفال بدرجة أكبر جوانب معينة من بيئتهم . ولقد اهتم على أكبر نحو بما يأتى (١) القواعد الخلقية التى تحدد الأفعال الصائبة والخاطئة (71) ، (٢) قواعد السببية فى الطبيعة (أى مفهوم الطفل للتتابع السببى أو العلى فى العالم الفيزيقى والبيولوجى)(70) ، (٣) الدرجة إلتى يلصق بها الطفل صفات الحياة الى الأشياء الجامدة (أى الاحيائية) (69) .

ويعتقد بياجيه انه من سن ٥ سنوات الى ١٢ سنة يمر مفهومالطفل للعدل من فكرة جامدة وغير مرنة عن الصواب والخطأ تعلمها من والديه، الى احساس بالأنصاف فى الأحكام الخلقية التى تدخل فى الاعتبار الموقف المعين الذى حدثت فيه المخالفة الخلقية . فمثلا يميل طفل الخامسة الى اعتبار الكذب شرا ، بغض النظر عن الموقف أو الظروف التى يحــدث فيها . ومع تقدم العمر يصبح الطفــل أكثر مرونة ويدرك أن هنــاك استثناءات قد تبرر الكذب. ولقداشتملت أساليب البحث التىاستخدمها بياجيه مع الأطفال سؤالهم عددا من الأسئلة عن المسائل الخلقية أو عن اخلاقيات الشخصيات والوقائع فى قصص صغيرة ، فمثلا فى حوار مع طفل قد يسأل « لماذا لا يجب عليك أن تغش فى لعبة ؟ » أو بعد أن يخبره بقصة عن أم تعطى أكبر قطعة من الكعكة الى أكثر أطفالها طاعة ، يسأل الشخص عن عدالة هذا التصرف .

وتقترح ملاحظات بياجيه أن الطفل عندما يصبح عضوا فى جماعــة أتراب أكبر وأكثر تنوعا ، تصبح القواعد والأحكام الخلقية أقل أطلاقا (أكثر نسبية) وتسلطية ، وتعتمد بدرجة أكبر على حاجات الجماعة ورغباتها . وتحل « النسبية الخلقية » القائمة على التعاون مع الآخرين واحترامهم محل « الواقعية الخلقية » فبالنسبة للأطفال الصغار جــدا تكون القاعدة حقيقة او واقعا مقدسا لانها تقليدية ، اما بالنسبة للأطفال

الأكبر سنا فتعتمد على الاتفاق المتبادل» (71, 96) . فمثلا حكى لمائة وخمسين طفلا تراوحت أعمارهم بين ٦ سنوات و١٢ سنة قصصا تتضمن صراعا بين طاعة الوالدين ، والاحساس بالعدل والمساواة ، وطلب منهم حلا للصراع وقد تناقصت نسبة الأطفال الذين اختاروا حلولا استلزمت « طاعة الراشدين » تدريجيا وباستمرار مع تقدم العمر ، ، وعلى هذا فضل ٩٥٪ من الأطفال فى السنة السادسة من أعمارهم هذا النمط من الحل بينما فضله ٥ ٪ فقط من أطفال الحادية عشرة ، ولم يفضله اى فرد من الأطفال فى سن الثامنة عشرة .

وفى مرحلة أخرى من البحث ، طلب من الأطفال أن يعطوا أمثلة لما يعتبرونه ظلما ومنافيا للعدل . فذكر ٦٤٪ من الأطفال بين سن السادسة والثامنة أنها « أنواع السلوك التى يمنعها الآباء » بينما رأى ذلك ٧ ٪ من الأطفال بين سن التاسعة والثانية عشرة ، ومن ناحية أخرى ذكر ٧٣٪ من الأطفال فى سن التاسعة الى الثانية عشرة عدم المساواة فى العقاب والمعاملة مثالا لما يعتبرونه ظلما ومنافيا للعدالة ، بينما رأى ذلك ٢٧ ٪ من أولئك الذين انحصرت أعمارهم من سن السادسة الى الثامنة .

وعلى أساس دراسات عديدة من هذا النوع انتهى بياجيه الى القول بأن :

... هناك ثلاث فترات كبيرة فى نمو معنى الانصاف والعدل عند الطفل . المرحلة الأولى وتستمر حتى سن ٧ — ٨ وخلالها يكون العدل مرهونا بسلطة الراشد ، وتليها فترة تنحصر تقريبا بين سن ٨ — ١١ سنة وهى مرحلة المساواة التقدمية ، وفى النهاية مرحلة من سن ١١ — ١٢ سنة وخلالها تخفف المساواة فى العدالة باعتبارات الانصاف equity (71, 314) .

ولقد حاول باحثون آخرون أن يعيدوا بعض دراسات بياجيه (25, 26, 53, 56, 85) . فمثلا ، سئل ١٠١ ولدا وبنتا فى احدى الدراسات من الصفوف ٢ ، ٥ ، ٨ عن الاجراء الصحيح الذى يتخذ اذا ضرب طفل طفلا ثانيا (25) . وكان الأطفال الأكبر سنا أكثر قابلية من الصغار لأن يسألوا عن الظروف الخاصة للمخالفة الخلقية والدافع للفعل العدوانى . وتدعم هذه النتيجة فرض بياجيه القائل بأن الطفل الأكبر سنا يرى المخالفة الخلقية فى السياق الكلى الذى تظهر فيه ، وتتأثر استجابته بالعوامل الموقفية .

ولقد دعم «لرنر» (52, 53) نتائج بياجيه فيما يتصل بالتغيرات فى الحكم الخلقى مع تغير العمر مستخدما أطفالا أمريكيين واطفالا سويسريين فى

بحثه وخاصة بين الأطفال ذوى المستوى الاجتماعى الاقتصادى المنخفض . ولقد وجد تناقصا تدريجيا فى اقتراح حل الصراعات بالخضوع لمطالب الكبار وشروطهم وكذلك فى تقبل السلطة (بما فيها رأى الأغلبية) وذلك بين الأعمار من ٦ الى ١٣ . وتزايدات خلال نفس الفترة ، الحلول القائمة على النسبية الخلقية ، والمعاملة بالمثل ، والمساواة .

ويقول «ميرفى» ملخصا هذه التغيرات فى المفاهيم الخلقية : ان الواقعية الخلقية تترك مكانها خلال الطفولة ليحل محلها أخلاقيات المعاملة بالمثل ، فما هو صواب يعرف الآن ليس على أساس أنه واضح بذاته وضرورة فطرية بل على أساس الاحساس بالتوازن والانصاف ؛ والصواب مسألة مراعاة متبادلة للحاجات (63, 386) .

ولقد حاول أحد الباحثين أن يفحص مباشرة العلاقة بين طبيعة المفاهيم الخلقية عند الطفل وتفاعلاته مع والديه وأترابه (56) . فطبق عدة اختبارات للحكم الخلقى واستخبارات عن الوالدين والأتراب ، وذلك على ٢٤٤ ولدا وبنتا تراوحت أعمارهم من ٥ سنوات الى ١٤ سنة . واستخلص الباحث من اجابات الأولاد على عناصر الاستخبار مقاييس لعدة نواح للسلطة والعلاقات بالأتراب .

وأسفر تحليل بيانات الاستخبارعن ان الأولاد الذين ضبطهم آباؤهم بصرامة فى الحاضر أو فى الماضى ، يميلون الى مسايرة النظم التى يمليها الكبار فى جمود ، وبمقارنتهم بأطفال الآباء الأقل صرامة ، كانوا أكثر ميلا الى أصدار أحكام خلقية أولا على أساس «ارشادات خلقية مثل ... احترم الملكية ، أطلع المدرسين ، وقل الصدق » وكانوا أقل ميلا من الأولاد الآخرين للتأثر بالتزامات الصداقة والعضوية فى جماعة الأتراب .

ومن المحتمل أن أطفال الآباء الصارمين كانوا أكثر خوفا من مخالفة الموانع الوالدية عن أطفال الآباء الأكثر تسامحا . وكما رأينا من قبل فان الأطفال الذين قل احتمال تأثرهم بقيم الأتراب خشوا ان يترتب على اقتراف الأعمال الممنوعة عدم تقبل الآباء لهم .

وعلى هذا ، فان نمو الطفل يشمل على الأقل عمليتين متميزتين الأولى تتضمن تعلم ما يراه المجتمع صوابا وخطأ . ولقد كان هذا محور بحوث بياجيه . أما العامل الثانى فهو درجة شعور الطفل بالذنب والقلق

حول ارتكاب الأفعال الممنوعة . وعلى هذا فقد يعرف بعض الأطفال أن الكذب خطأ ، ومع ذلك فان ما يرتبط به من قلق ضئيل جدا .

وعندما يسأل شخص ما طفلا « ما الذى ينبغى أن تعمله اذا ضربك ولد ؟ » فان الاستجابة لا تتحدد نتيجة ادراكه أن الضرب خطأ فحسب بل ونتيجة لما يشعر به من قلق ازاء الانتقام الجسمى . والطفل الشاعر بالاثم أكثر استعدادا للاجابة « لا أضربه » أو « سأخبر أمه » بينما قد يقول الطفل الذى لديه الحد الأدنى من الشعور بالاثم حول العدوان « لماذا ضربنى » أو « سأضربه كما ضربنى » ويحتوى فرض بياجيه القائل بأن الانصاف equity بالنسبة للعدوان يتزايد بتزايد العمر على الافتراض الكامن بأن الشعور بالاثم حول الانتقام العدوانى ينبغى ان يتناقص مع تقدم العمر . غير أن هناك من الشواهد على أية حال ما يوحى بأن هذا الافتراض لا مسوغ له .

السببية :

« يتغير فهم الطفل للسببية المادية أيضا بتزايده فى النضج . فمع ازدياد العمر يفسر الطفل الوقائع المادية بأسباب طبيعية يقل الغموض فيها more naturalistic . فمثلا قد يجيب طفل فى الخامسة عن السؤال : « لماذا يحدث البرق ؟ » بقوله « لأن السماء غاضبة » أما طفل الحادية عشرة فانه يدلى عادة بتفسير مادى للظاهرة (70) .

غير أن تكرار الاجابات غير الطبيعية يتصل أيضا بطريقة صياغة السؤال ، كما يتصل أيضا بألفة الطفل للظاهرة . وحينما تكون الظاهرة بمنأى عن خبرة الطفل اليومية ، تزداد قابليته لارجاعها لأسباب غير طبيعية . فمثلا بالنسبة للسؤال « لماذا يحدث قوس قزح ؟ » قد يقول طفل الثامنة « لأنه يدلنا على أن المطر توقف عن السقوط » وهذه اجابة غير طبيعية ، غير أن الطفل نفسه ، على أية حال ، قد يعطى اجابة غير طبيعية لظاهرة يألفها بدرجة أكبر . فقد يجيب عن السؤال « لماذا تسخن المدفئة ؟ » بقوله « لأن الماء الساخن يندفع من الطابق الأرضى فى أنابيبها » .

وفضلا عن ذلك . فقد وجد فى احدى الدراسات ، أن الأطفال الذين ترددوا على عيادة التوجيه النفسى بسبب أعراض الانسحاب والانطواء اجابوا اجابات غير طبيعية بتكرار أكبر من الأطفال العاديين فى نفس العمر والجنس والذكاء (65) ، ويبدو أن الانسحاب الدفاعى يرتبط بطريقة تصور الطفل للبيئة وادراكه اياها . وبما أن الانسحاب عن

الأتراب والابتعاد عن الكبار يقلل فرص تعلم التتابع السببى أو العلى فى الطبيعة ، فقد يكون من المتوقع أن يجيب هؤلاء الأطفال بطريقة أقل طبيعية .

الاحيائية :

لقد وجد بياجيه أن الاحيائية (أى اضفاء الحياة على الأشياء الجامدة) تميز الطفل الصغير ، وانها تتناقص فى تكرارها وحدوثها مع تقدم العمر (69). فالطفل الصغير لا يميز تمييزا صحيحا بين الأشكال الحية وغير الحية . وقد يقول أن الشمس أو السحب كائنات حية . ويستخدم طفل التاسعة أو العاشرة خاصية القدرة على بدأ النشاط كأساس يميز ، بناء عليه بين الأشياء الحية والأشياء غير الحية (49) .

وعندما وضع فريق آخر من علماء النفس فروض بياجيه موضع الاختبار التجريبى ، وجدوا أن معايير العمر التى حددها لمراحل النمو قاطعة أكثر مما يجب . فهناك تنوع أكبر فى تفكير الأطفال فى الأعمار المختلفة ، لا يجده الفرد عندما يقرأ كتابات بياجيه ، وبعض الأطفال قادرون على التفكير المعقد ، وربط السبب بالمسبب فى وقت مبكر من حياتهم على خلاف ما ذهب اليه بياجيه ، وكثير من الأطفال الأكبر سنا يظهرون صورا من التفكير غير الناضج فى بعض المواقف . ويظهر بياجيه فى النهاية اهتماما ضئيلا بالفروق الفردية فى طرق تفكير الأطفال فى العمر الزمنى الواحد . غير أن أوصافه العامة لما يحدث فى تفكير الأطفال من تغيرات تبدو صحيحة ، وتعتبر اسهاما هاما فى تخطيط الخضم المجهول لتفكير الأطفال .

الفروق الفردية فى أشكال التفكير :

لقد اهتم علماء النفس دائما بالفروق بين الأطفال فى سمات الشخصية (كالعدوان ، والاعتماد على الآخرين ، والاتقان ، والخوف) والذكاء العام . ومهما يكن من شىء فقد بدأوا يهتمون حديثا بالطرق المختلفة التى يتصور بها الأطفال من نفس السن المثيرات او يصنفونها . ولقد وصفنا فى الفصلين السابع والثامن بعض التغيرات العامة التى تحدث فى ادراك جميع الأطفال وتفكيرهم نتيجة للنمو . فمثلا ، يظهر الأطفال مع تقدم العمر تزايدا فى الميل الى : (١) تحليل المثيرات (٢) والقيام بتفسيرات مفصلة واضحة لمثيرات غامضة (٣) واستخدام لغة مجردة .

غير ان ثمة فروقا واضحة بين الأطفال ذوى الذكاء العادى فى العمر الواحد ، على أية حال ؛ وذلك فى الطرق التى يفضلونها فى معالجة

المثيرات . وبفضل بعض الأطفال تحليل المثيرات على أساس الأجزاء التى تكونها ـ أى أنهم يهتمون بالأجزاء الداخلية للمثير بالاضافة الى صيغته الكلية . ويفضل بعض الأطفال « تجزئة » الخبرات المثيرة الجديدة ونحصها ، بينما يستجيب آخرون الى جوانب أكبر من المثير .

وفى سلسلة من البحوث عرض على أطفال فى الصف الأول والثانى والثالث والرابع بطاقات تحتوى على ثلاثة أشياء مألوفة (47) . وكان يطلب من الطفل أن « يختار شيئين متشابهين أو يتفقان معا فى بعض الجوانب » ووجد أن بعض الأطفال يضعون الأشياء معا على أساس عناصر موضوعية للتشابه بين مثيرين ، بينما يجمع أطفال آخرون الأشياء معا على أساس علاقة واضحة بينهما . مثلا يظهر فى احدى البطاقات كلب بغير فم ، وبيت للكلاب وولد بغير فم . وقد لاحظ الأطفال الذين حللوا البطاقة أن الولد والكلب ليس لهما فم ووضعوا هاتين الصورتين معا . أما الأطفال الذين استجابوا باندفاع أكبر ، وبدون دراسة للمثير أو تحليله ، فقد وضعوا الكلب وبيت الكلاب معا . وكان تعليلهم « يعيش الكلب فى بيت الكلاب » . وفضلا عن ذلك ، فان الأطفال الذين غلبت عليهم الناحية التحليلية فى هذا الاختبار كانوا كذلك فى مواقف اختبارية أخرى (أى وجدوا فروقا بين الصورتين المتشابهتين) وهذا يرجح وجود ميل عام لدى بعض الأطفال لتحليل المثيرات الجديدة، بينما يستجيب آخرون الى ملامح كلية أكثر غموضا .

ولقد درس « ويتكن » وزملاؤه فى مجموعة بحوث منفصلة ما يمكن أن يعتبر مشابها لهذه العملية ، مستخدمين أساليب مختلفة (98) . فقد عرض على الأطفال فى سن المدرسة شكلا هندسيا متعدد الألوان يختفى فيه تصميم صغير . وكان على الطفل أن يحدد التصميم المختبىء. ويعتقد « ويتكن » أن الحل الناجح لهذه المشكلة يتطلب القدرة على التمييز بين الشكل والأرضية وعلى مقاومة الاثارة المشتتة والمعطلة الصادرة عن الشكل الأكبر . ويتطلب هذا العمل الى حد ما ، القدرة على تحليل الشكل الى أجزائه . وثمة فروق واضحة بين الأطفال فى درجة نجاحهم فى هذا العمل ، فقد وجد الأطفال الأكبر سنا سهولة ويسرا يفوق ما وجده الأطفال الأصغر سنا . والحقيقة أن معظم الأطفال دون الثامنة من العمر وجدوا القيام بهذا العمل مستحيلا . ومما يثير الاهتمام أن « ويتكن » يقرر أن الأولاد والرجال يتفوقون بدرجة ضئيلة فى هذا النوع من المشكلات على البنات والنساء . ويمكن أن يكون الميل الى تحليل المثيرات المعقدة والقدرة على ذلك ذا أهمية حيوية فى حل كثير من المواقف المشكلة .

ومن الأمثلة الممتازة التى تتطلب الاتجـاه التحليلى تعلم القراءة . فملاحظة الفرق بين الكلمتين قلم ، علم ، أو بين كلب ، وذئب ، تتطلب تحليلا دقيقا لحروف الكلمتين وترتيبها . والطفل الذى يستجيب للكلمة باندفاع على أساس أول فرض يفترضه ، قـد يقرأها قراءة خاطئة . ويؤدى الاخفاق المتكرر فى خبرات من هذا النوع الى تثبيط همة الطفل، وقد يثير قلقا شديدا فيما يتصل بقدرته القرائية ، أو يدفعه الى عدم الإهتمام باتقان هذا العمل ، أى يضعف دافعيته نحو هذا العمل .

وتتضمن كثير من المسائل التى ينبغى على طفل الصف الخامس أن يقوم بحلها ، أيضا اتجاها تحليليا . فيتطلب حل المسائل اللفظية المكتوبة والمعقدة مثلا أن يختار الطفل الجوانب ذات العلاقـة فى المسألة (أى علامات الضرب أو القسمة) وأن ينبذ الجوانب ذات الأهمية القليلة .

ومن الممكن أيضا أن تتضمن بعض العمليات العقلية الأساسية عند جيلفورد (أى التعرف والتفكير التباعدى والتفكير التقاربى) هـذه المهارة (الميل الى التحليل) بدرجة كبيرة ، وأن تشتمل عمليات عقلية أخرى (أى التقويم) على هذه المهارة بدرجة ضئيلة .

ومن الاعمال الهامة التى علينا أن نكتشفها فى المستقبل ، الطبيعـة الدقيقة للعلاقات المعقدة بين العمليات العقلية المختلفة . ويماثل هذا فى الأهمية ويساويه أن نفهم دور كل من الوراثة والخصائص الجبلية والخبرات البيئية وأثرها فى نمو المهارات العقلية المختلفة . ومن المحتمل أن تتفاوت الأهمية النسبية لهذه العوامل الثلاث ذات التأثير مع اختلاف المهارات .

التفاوت فى الخبرة المدرسية

لقد ناقشـنا أثر دوافع الطفل وخبراته السـابقة على سلوكه فى المدرسة . وينبغى أن نناقش ما لا يقل عن ذلك أهمية ونعنى بذلك كيف يؤثر اختلاف خبرة الطفل المدرسية على اتجاهاته وسلوكه ؟ . ويتخذ هذا الاختلاف أحد شكلين أحدهما عام والآخر فردى .

ويتضمن الشكل الأول الخبرات المشتركة للتلاميذ ككل . ويمكن أن نضع فى هذه الفئة من الخبرات ما يطلق عليه عادة العوامل الموقفية ، كالجو المدرسى ، والفلسفة التربوية ، والامكانيـات المـادية ، وحجم الفصل ، وفرص الترويح عن النفس . ويمكن أن نضع فى الفئة الثانية الخبرات المشتركة بين أطفال معينين فى مجموعة بعينها ، مثل خبرات

الإخفاق ، أو التحصيل التى يمر بهـا طفل وتؤثر فى علاقته بالمجموعة ككل . وسوف نناقش العوامل الموقفية أولا .

الاختلافات العامة فى البيئة المدرسية ، العلاقات بين المعلم والطفل :

يحتمل أن تكون العلاقة بين المعلم والتلميذ عاملا موقفيا لايدانيه فى تأثيره على التوافق المدرسى أى عوامل أخرى ولا تبلغ مبلغه . ويستطيع معظم الراشدين أن يتذكروا على الأقل معلما واحدا استطاع فى رأيهم أن يقدم لهم قدرا كبيرا من المساعدة والعون لتحقيق نضجهم وتشجيع نموهم — فأبان لهم طرقا أفضل لمسايرة أترابهم ، أو جعل من تعلمهم للأشياء الجديدة مغامرة مثيرة ، أو سرى عن نفوسهم عندما تعرضوا لضيق أو لمشكلة .

واذا أردنا أن نبتعـد عن السطحية فى نظرتنـا للعلاقة بين المعلم والطفل ، فينبغى أن ندرك أنه بما أن المعلم يختلف عن الطفل فى توافقه الشخصى وآماله وميوله ، وقيمه ، ونقاط ضعفه وقوته ، فان العلاقة بينهما لابد وأن تكون معقدة . ولن يستجيب معلمان لطفل معين بنفس الطريقة . هذا من ناحية ، ومن ناحية أخرى ، لن يستجيب طفـلان بطريقة مماثلة لنفس المعلم . وسوف نرى أن هناك أنواعا من المعلمين يستجيب لهم معظم الأطفال فى الثقافة الأمريكية استجابة موجبـة ، وأنواعا أخرى يستجيبون لها استجابة سالبة . وثمة أنماط سلوكية عامة عند التلاميذ تجد من المعلمين رضا وموافقة ، وأخرى تجد عدم الرضا والرفض .

غير أن مشكلة التنبؤ ، كما سنرى ، فيما يتصل بطريقة استجابة معلم معين ، أو طفل معين أحدهما بالنسبة للآخر مشكلة معقدة لمـا يوجد من فروق فردية بين الأطفال ، وبين المعلمين على السواء .

ولن يكون سلوك الطفل فى المدرسة تعميما تاما لسلوكه الذى تعلمه فى البيت . فقد يتعلم تمييزات جديدة . فقد يقابل طفل منبوذ معلمة عطوفة ودودة متفهمة ، فيبدأ فى الاستجابة لها كما تعلم أن يستجيب لوالدين باردين مهملين ، ولكنه يتعلم بالتدريج أن المعلمة لا تسلك على منوال والديه — أى أن تعبيره عن الثقة بنفسه لا يجد منها رفضـا . ويترتب على ذلك ، أنه قد يتعلم ببطء أنماطا جديدة من الاستجابة .

الأنماط السلوكية للمعلم التى يفضلها التلاميذ :

لقد وجد « جيرسلد » فى دراسة لأنواع السلوك التى يفضلها الأطفال

عنـد معلميهم (39) ، أن الأطفـال يفضـلون من يتميز من المعلمين بالخصائص الآتية : —

١ — بالصفات الانسانية — رحيم ، بشوش ، طبيعى ، معتدل المزاج .

٢ — بالصفات التأديبية — عادل ، غير متناقض ، غير متحيز ، يحترم الأطفال .

٣ — بالمظهر الفيزيقى — أنيق ، صـوته حسن ، وجـذاب على وجه العموم .

٤ — بالصفات التعليمية — يسـاعد الأطفال ، وديمقراطى معهم (أى يتيح لهم التعبير عن رأيهم فى المسـائل الصفية) ، مشـوق فى تدريسه ومتحمس .

وقد اتضح ان هـذه الخصائص يفضلها الأطفـال الكبار فى السن والصغار على السواء (33, 51) .

سلوك المعلم وجو الجماعة :

ولقد أيدت دراسـات عديدة تنـاولت بالبحث سلوك المعلم وجو الجماعة ، الفكرة القائلة بأن المعلمين المسيطرين العدائيين يؤثرون تأثيرا عكسيا على التوافق الحسن للتلميذ ، بينما يساعد المعلم غير المعاقب ، والمشوق التلميذ على التوافق الحسن . ولقد قام « اندرسن واندرسن وزملاؤهما » بسلسلة من الدارسات المتصلة (3, 4, 5, 6, 7, 8) تناولت « طبيعة العلاقة بين .... سلوك الأطفال ... و ... تفـاعلهم مع المعلمة المسيطرة ، والمعلمة المتكاملة اجتماعيا ، بل وتناولت أيضا درجة هذه العلاقة . ولقد اهتم هؤلاء الباحثون باختبار فرضين شعروا بامكانية تطبيقهما على العلاقات بين المعلم والطفل . أولهما يطلق عليه « فرض دائرة النمو » وهو أن السـلوك التكامل (أى العطاء والأخذ بطريقـة ديمقراطية) عنـد شخص يؤدى الى زيادة السـلوك المتكامل عنـد الآخرين » (5) . بينما يسمى الفرض الثانى « بفرض الدائرة الفاسدة » أى أن « السلوك المسيطر (التسلطى) عند شخص يميل الى اثارة السيطرة عند الآخرين » (5) .

لقد رأى هؤلاء الباحثون فى ملاحظاتهم للتفاعلات بين المعلمة والتلميذ، أن سلوك المعلمات المسيطر يتمثل فى أنمـاط سلوكية مثـل ، استخدام القوة والقاء الأوامر للتلاميذ ، وتهديدهم وتوبيخهم ، والاحراج والاصرار

الجامد على المسايرة . وقد اشتملت أنواع السلوك المتكامل من ناحية اخرى على الموافقة ، والدعوة الى النشاط ، وسؤال الطفل عن ميوله ، ومشاركته وجدانيا ، والاشتراك معه فى النشاط تبادليا (5).

ولقد تمت ملاحظة استجابات التلاميذ فى الصف الثانى لمعلمات فى نفس المدرسة وذلك فى احدى هذه الدراسات (6) . ووجد ان احدى المعلمات كانت أكثر تكاملا أو ديمقراطية على نحو متسق وثابت ، واقل سيطرة . ووجد أن معلمة أخرى كانت أكثر سيطرة وتسلطية على الدوام . ولقد قسم الأطفال الى مجموعتين بطريقة عشوائية فى الصف الأول ، وقام بتدريسهما هاتان المعلمتان . ثم نقل الأطفال الى الصف الثانى كل مجموعة على حدة ، ولم يكن ثمة سبب لافتراض أن احدى المجموعتين تختلف عن الأخرى اختلافا له دلالة فى أى من النواحى الهامة .

ولقد اتضح أن الأطفال الذين تعلموا على يد معلمة اكثر تكاملا ، سلكوا سلوكا أكثر تكاملا عند مقارنتهم بالأطفال الذين تعلموا على يد معلمة اكثر سيطرة . كما اظهروا تصرفات تظهر التلقائية والمبادأة والاتجاهات الاجتماعية البناءة فى اتصالاتهم بغيرهم وذلك بدرجة أكبر من المجموعة الأخرى . وكان الفرق بين المجموعتين ذا دلالة احصائية . واتسقت النتائج التى اسفر عنها البحث مع الفرض القائل بأن التكامل عند المعلمة يؤدى الى سلوك متكامل عند الطفل » (7).

ومن ناحية أخرى أبدى الأطفال الذين يتلقون العلم على يد معلمة مسيطرة سلوك عدم المسايرة بدرجة أكبر عن المجموعة الأخرى ، وكان الفرق بين المجموعتين له دلالة احصائية . ولقد دعمت هذه النتيجة على نحو مباشر الفرض القائل بأن السيطرة تحث على المقاومة . وبالاضافة الى ذلك اهتم تلاميذ المعلمة الأكثر سيطرة بعملهم اهتماما أقل، وانغمسوا بدرجة أكبر فى نشاطات مثل التلفت حولهم والهمس لأترابهم (7) . « واذا كان احد الأهداف التربوية الذى تعمل المعلمة على تحقيقه أن تنقص الصراع بين التلاميذ فى حجرة الدراسة وتزيد الوئام بينهم ، فان هذا البحث اظهر أن المعلمة المسيطرة تفسد هدفا من أهداف التربية التى تريد تحقيقه» (7).

ولقد درس الباحث هؤلاء المعلمات والأطفال بعد مضى سنة أخرى (8) . وكان الأطفال بطبيعة الحال ، قد أصبحوا فى الصف الثالث . ووجد أن المعلمات يملن الى السلوك على نفس المنوال عاما بعد آخر

بغض النظر عن أنواع التلاميذ الذين يقمن بتعليمهم . أما الأطفـال ؛ فانهم من ناحية أخرى لم يبق سلوكهم على نفس الوتيرة ، اذ أظهروا مرونة أكبر ، واستجابوا استجابات تتسم بالسيطرة عندما كانت معلمتهم مسيطرة ، كما استجابوا استجابات تدل على التكامل عندما كانت المعلمة متكاملة الشخصية .

وترجح هذه الدراسات أن سلوك التلاميذ يعتمد بدرجة كبيرة على سلوك معلماتهم ، وأن المعلمات اللاتى يستخدمن الأساليب الديمقراطية (المتكاملة) مع أطفالهن يكافأن بما يجدنه من تعاون أكبر من تلاميذهن وبما يبدونه من تلقائية فى السلوك واهتمام ومباداة . ومن ناحية أخرى فان المعلمات اللاتى يحاولن اجبار تلاميذهن على الامتثال لأوامرهن عن طريق الأساليب الديكتاتورية العدوانية يشجعن تلاميذهن على المقاومة بدرجة أكبر ــ سواء ظهرت هذه المقاومة فى صورة الهمس الى الزملاء ، أو « الشخبطة » فى الرسم بينما يفكر فى شىء آخر ، أو فى شرود الذهن ، أو عن طريق المعارضة المباشرة . وبصفة عامة تساعد المعلمة المتكاملة تلاميذها على اشباع حاجاتهم بدرجة أكبر وتعرضهم للاحباط بدرجة اقل .

أما المعلمة المسيطرة فهى من ناحية أخرى نتيجة لقصور اهتمامها بحاجات الطفل ، وضيق أفقها فى تصور السلوك المقبول اجتماعيـا ، تعرض جهود الطفل لاشباع حاجاته للصد مرات أكثر . ولما كان الصد والاحباط كما رأينا من قبل ، قد ينتج عدوانا ، فان المعلمة المسيطرة يغلب أن تصبح هدفا للكراهية والعـداء ، بدلا من أن تكون مصـدرا للثواب . وعلى هذا ، يحتمل أن تواجه صعوبات أكبر فى محاولاتهـا لغرس الاستجابات الاجتماعية عن المعلمة المتكاملة . وقد تقدر على كف الاستجابات العدوانية الظاهرة عند تلاميذها وذلك باستخدام التخويف والعقاب ولكنها عاجزة عن غرس الرغبة الموجبة للتعاون .

جو الجماعة :

لقد توصل ليفين وليبيت وهوايت (54) الى نتائج مشابهة الى حد ما فى دراستهم لأجواء الجماعة . وبينما تتناول هذه الدراسة العلاقات بين أعضاء ناد والقادة الراشدين ، أكثر من تناولها للعلاقات بين التلاميذ والمعلم ، الا أن الموقفين فى الواقع متشابهان تمـاما . ومن ثم تبـدو الدراسة قابلة للتطبيق على الموقف المدرسى .

وفى هذه الدراسة تعرضت أربع نواد للترويح يتكون كل منها من

خمسة أولاد يبلغون الحادية عشرة من العمر ، لثلاثة أنماط مختلفة من القيادة الراشدة ، ومن الأجواء الجماعية : النمط الديمقراطى ، والنمط الاستبدادى ، والنمط الحر . ولقد حدد القائد الراشد فى الجو الاستبدادى جميع نشاطات النادى أو الجماعة ، والسياسات التى تتبع والعمليات التى تجرى ، فوزع الأعمال على الأعضاء وحدد الذين يشتركون فيها ، ووزع الثناء واللوم عليهم على نحو تعسفى ، وبقى على وجه العموم مترفعا عن الجماعة ومتباعدا . أما فى ظل القيادة الديمقراطية ، فقد تحددت نتيجة للمناقشة الجماعية ، سياسة الجماعة وأهدافها ، ومسئوليات الفرد ، واختيار شركائه فى العمل ، وكانت كل هذه القرارات تتخذ على نحو جماعى . ولقد سلك قائد الجماعة الراشد باعتباره عضوا فى الجماعة ، فساعد أعضاءها ، وشجعهم ، وقدم النصيحة فى المسائل الفنية ، وأثنى على نشاط الفرد أو الجماعة أو قام بنقده وذلك بطريقة موضوعية . وكانت القيادة الحرة (الفوضوية) فى جوهرها سلبية فقد كانت الجماعة حرة تماما فى اتخاذ قراراتها بالنسبة لما تقوم به من نشاطات وعمليات . وكان القائد يزود الجماعة بالمعلومات عندما تطلب منه ذلك ، ولم يحاول قط أن يقوم سلوك الأفراد أو الجماعة ، أو أن يقوم نتائج عملهم .

ولقد تمت مضاهاة الجماعات المختلفة من حيث الذكاء ، والطاقة الجسمية ، وأنواع السلوك الاجتماعى ، كالطاعة والمشاركة الاجتماعية والقيادة ، والصداقة والتشاجر . ولما كان الباحثون مهتمين بنتائج الانتقال والتحول من أحد أنواع القيادة الى نوع آخر داخل نفس الجماعة ، فقد أمضت كل جماعة سبعة أسابيع فى ظل كل من أنواع القيادة الثلاث . بدأت بعض الجماعات بالقيادة الديمقراطية ثم انتقلت الى قيادة حرة ، بينما حدث فى جماعات أخرى عكس هذا تماما من حيث التتابع .

وجمعت بيانات وتقديرات رقمية للأسلوب الذى ساد الجماعة ، الأسلوب الموجه والمذعن والموضوعى ، ولاستجابات القادة والأطفال . كما قام الباحثون بتحليل لبناء الجماعة دقيقة بدقيقة ، واشتمل هذا التحليل على ما قامت به الجماعات الفرعية من نشاطات ، وأهداف كل منها ، كما حدد الذين قاموا بدور المبادأة طفلا كان أم قائدا ، وسجل الأفعال ذات الدلالة التى صدرت عن الأعضاء وما طرأ على أجواء الجماعة من تغيرات ، كما سجلت كل الأحاديث التى دارت فيها بطريقة الاختزال .

وقد بينت جميع البيانات أن جو الجماعة الذى خلقه القائد كان له أثره فى كثير من جوانب سلوك الأطفال ، وفى علاقات بعضهم بالبعض

الآخر . وتثير القيادة الاستبدادية نوعين متميزين من انواع الاستجابة هما السلبية واللامبالاة (أى الاعتماد المتطرف على القائد الراشد ، ومستويات منخفضة نسبيا من الاحباط ، واخفاق تام فى المبادأة بالنسبة للأعمال الجماعية) بين أعضاء النوادى الثلاث ، أما بالنسبة لأعضاء النادى الرابع فقد اثارت عندهم استجابات عدوانية نحو القائد الاستبدادى . وكانت جميع الجماعات أكثر اعتمادا على القائد ، فى ظل هذا النمط من انماط القيادة ، بل وكانت أكثر تطلبا لاهتمامه وعنايته وذلك اذا قورنت بما حدث فى الموقفين الديمقراطى أو الحر .

ولقد كان التعبير عن مشاعر التمرد أكثر تواترا فى الجماعة التى استجابت للمعاملة الأوتقراطية بالعدوان . وقد سلك الأطفال مع القادة الاستبداديين على وجه العموم سلوكا خاضعا . أما فى الجو الحر فلم يتوافر لدى أعضاء النادى علاقات التعاون فى العمل مع قادتهم ، ولم يتحدثوا اليهم فى معظم الحالات طلبا للبيانات أو المعلومات . وكانت الاستجابات النمطية أو السائدة فى الجو الديمقراطى ودية وشخصية كما وثق الأعضاء بالقائد ، وظهرت ادلة قليلة على مشاعر عدم الرضا عندهم .

وقد تفاوتت واختلفت العلاقات الشخصية بين اعضاء النادى من جو اجتماعى الى آخر . وكانت المقترحات الجماعية التى اتسمت بالحرية والتلقائية والاهتمام بالآخرين أكثر تمييزا للجو الاجتماعى الديمقراطى ، وبلغت الروح المعنوى والتعاون أعلى درجاتها فى هذا الجو . وكانت الملاحظات الودية ، والعبارات الموجهة للجماعة (التى تتصل بـ « نحن » وليس بـ « أنا ») أكثر شيوعا فى الجو الديمقراطى ، واقل انتشارا فى الجو الأوتقراطى . وفضلا عن ذلك فان المخالطة الاجتماعية الحرة والسهلة لم تكن ميسرة بين الأولاد بوضوح فى الجماعة الأوتقراطية التى توافر فيها أقل مقدار من المحادثة بين الأطفال ومن مناقشة النشاطات الخارجية .

ولقد عبر الأطفال فى الجو الاستبدادى والحر عن عدوانهم وضيقهم ازاء أعضاء جماعتهم الآخرين بتواتر أكبر مما حدث فى ظل القيادة الديمقراطية . وفى دراسة سابقة ، حولت الجماعة التى استجابت للجو الاستبدادى بعدائية أكبر وكراهية اشد ، مشاعرها نحو القائد ، ونحو اعضاء الجماعات الأخرى . وفى دراسة أخرى متصلة بهذا الموضوع (55) ، تحول العدوان الناتج عن الجو الاستبدادى الى عضوين من أعضاء الجماعة « كبش فداء » عاملهم زملاؤهما الآخرون على نحو سيء حتى أدى هذا الى امتناعهما عن الالتقاء بأعضاء النادى

الآخرين . وعنـدما انتقلت الجمـاعات من الجو الأوتقراطى الى جو اجتماعى أكثر تحررا ديمقراطيا أو حرا ، ظهر قدر كبير من المداعبات السمجة بين الأعضاء مما يدل على حاجتهم للتنفيس عن توترات عدوانية مكظومة تجمعت خلال خبرتهم السابقة .

ولقد تأثرت أهداف الجماعة وانجازاتها بالجو الاجتماعى أيضا . فبلغت الأقنعة التى صنعت فى الجو الديمقراطى مستوى من الجودة اعلى من تلك التى صنعت فى الجوين الاجتماعيين الآخرين .

وعندما تأخر القادة الاستبداديون فى الحضور عن قصد وجدوا انه لم تحدث أى مبادأة جماعية للقيام بعمل جديد ، أو للاستمرار فى عمل كانت الجماعة قد بدأته من قبل . ومن ناحية أخرى ، كانت الجماعات نشطة فى الجو الديمقراطى ، وكان نشاطها منتجا حتى عنـدما تأخر قادتها عن الحضور فى الوقت المناسب . وعندما ترك القائد الاستبدادى الحجرة ، نقصت المدة التى قضاها الأعضاء فى العمل الى الحد الأدنى ، بينما لم يؤثر غياب القائد فى الجو الديمقراطى على انتاجية الجماعة أو على الرغبة فى العمل والقصد اليه .

ولقد تعرضت كل جماعة خلال البحث عند نقطة معينة لنقد عدائى من شخص اجنبى غريب عليها (وهو بواب ارسله المجرب) ، دخل على الجماعة ، بينما كان القائد غائبا . ولقد لقى هذا النقد قبولا سلبيا من اعضاء الجماعة فى الجو الاستبدادى ، أو أدى الى عدوان وجه الى هذا الشخص الغريب . غير ان الجماعة الديمقراطية على أية حال ، أظهرت استعدادا لاغفـال الملاحظات غير المنصفة التى ابداها هـذا الشخص الغريب .

ومن الصعب ان ننكر أن هذه النتائج التجريبية تثير الاهتمام ، وأن السلوك يتغاير بتغير الجو الاجتماعى العام . غير أن النتائج التى أسفرت عنها المعـاملة الديمقراطية للأطفال وهى ازدياد التعـاون والاستمتاع والانتاجية لا يمكن تعميمها أوتوماتيكيا لتنطبق على جميع الأطفال . ويبدو أن من المعقول تماما الاعتقاد بأن معظم الأطفال فى هذه الدراسة جاءوا من بيوت ديمقراطية . ومن ثم فان الشواهد التى ظهرت فى الجو الديمقراطى كانت مألوفة لهم الى حد ما . فلقد تعلموا أساليب القيام بالعمل على نحو وظيفى فعال ، وتعاونوا فى مثل هذه المواقف . وسوف يعتبرون الجو الاستبدادى ونشاطات القائد المجرب على وجه الخصوص مقيدة ومحبطة . وسوف يترتب على ذلك شعورهم بالشقاء ، وسلوكهم على نحو غير منظم وعدوانى وبأسلوب غير فعـال فى مثل هذا الجو .

أما الأطفـــال الذين قدموا من بيوت استبدادية والذين كوفئوا على الخضوع فانهم قد يجدون التعامل مع الموقف الاستبدادى أيسر واسهل من التعامل مع الموقف الديمقراطى . وباختصار ، فاننا لا نستطيع أن نفهم سلوك الطفل فى أى موقف معين كحجرة الدراسة دون الالتفات الى تاريخه المـاضى وتعلمه ، ودون الاهتمـام بالمثيرات الحاضرة المباشرة أيضا .

الانماط السلوكية للتلاميذ المفضلة عند المعلمين :

لقد ناقشـنا من قبل حقيقــة مؤداها ان الأطفــال يفضلون المعلمين الذين يشبعون حاجاتهم الاجتماعية والانفعالية على أسلم نحو . ومن ناحيــة أخرى ، يغلب أن يفضل معظم المعلمــين ، بحكم كونهم من بنى الانســان (وهى حقيقــة كثيرا ما يتجاهلها الآباء والتلاميــذ ومجالس المدارس) التلاميــذ الذين ييسرون لهم القيــام بأعمــالهم ، والذين يشعرونهم بالانجاز وتحقيق الأهداف . فالطفل الذى يخل بنظام سير العمل فى الفصل ، أو الذى يشعر المعلم بالاخفاق ، كأن يرفض التعلم ، أو يظهر العجــز عنه ، لا يلقى الا اهتماما ضئيلا من المعـلم فى كثير من الأحوال .

ولقد حصل ويكمان (96) فى دراسة رائدة ممتازة لسلوك الأطفال ، واتجاهات المعلمــين ، على آراء المعلمين عن الخطورة النسبية لخمسين مشكلة سلوكية من مشكلات التلاميذ . ويمكن اعتبار آراء هؤلاء المعلمين ممثلة لفترة زمنية معينة هى عشرينات هـذا القرن ، وهى الفترة التى استقصيت فيها ، حيث أنها تمثل آراء ٥١١ معلما موزعين فى الولايات المتحدة الامريكية . ولقد طلب « ويكمان » بعد أن جمع آراء المعلمين ، من ثلاثين من علماء النفس الاكلينيكيين جميعهم يشتغلون فعلا بدراسة المشكلات السلوكية للأطفال وعلاجها ، أن يرتبوا نفس هذه المشكلات السلوكية وعددها خمسون .

ثم قارن بين متوسطى التقديرات التى تم الحصول عليها من كل من الجمـاعتين ولقـد رأى المعلمون ، على وجه العمــوم ، أن أنماط الســلوك التى اشتملت على اللااخلاقية ، وعـدم الأمانة ، ومخالفات السلطة ، وافساد نظام الفصل أكثر المشكلات خطورة . واشتملت هذه على مشكلات النشاط الجنسى الغيرى ، والسرقة والاستمناء ، والألفاظ البـذيئة والهـروب والـكلام غير المناســب والغش ، واتلاف أدوات المدرســة . وكانت اقل المشــكلات خطورة من وجهــة نظر المعلمين ،

الخصائص الشخصية الانسحابية ، كالخجل وأحلام اليقظة والحساسية واللااجتماعية .

بينما رأى علماء النفس الاكلينيكيون من ناحية أخرى ، أن الصفات الأخيرة أكثر الصفات خطورة ويضاف اليها التعاسة والاكتئاب والحقد والخوف . وكان الاكلينيكيون اذا قورنوا بالمعلمين أقل ضيقا بمخالفات الاجراءات المدرسية والخروج على النظام فى الصف ، والمقاطعة واتلاف المواد المدرسية والعصيان ، وأنواع السلوك غير المقبولة اجتماعيا كالتدخين ، والالحاد ، والاستمناء .

ومن المعقول تماما ان تحدث هذه الفروق المتسقة فى الاتجاهات العامة بين المعلمين والاكلينيكيين ، وفضلا عن ذلك ، وكما لاحظنا من قبل ، أن العمل الأساسى للمعلم على الأقل كما كانت الرؤية وقت القيام بهذه الدراسة ، هو توصيل القيم الاجتماعية ونقل المهارات الأساسية الى الأطفال . ولا يستطيع المعلم أن يفعل هذا الا فى بيئة منظمة بدرجة معقولة ، ومع تلاميذ قادرين على التعلم ولديهم الدافعية لتحقيق ذلك . ومن الطبيعى أن يمثل الطفل العدوانى المهاجم فى سلوكه ، تهديدا للنظام فى الصف بدرجة أكبر من الطفل المنطوى . وعلى الرغم من أن كلا منهما قد يجد صعوبة فى المدرسة ، الا أن الأخير على الأقل لا يعرقل ما يتاح للأطفال الآخرين من فرص التعلم . وعلى هذا فقد رأى المعلمون أن انواع السلوك الخطرة هى تلك التى تجعل التدريس أكثر صعوبة . والتى تتحدى القيم الاجتماعية التى يرى المعلم أن من مسئوليته أن ينقلها الى الأطفال ، أو تلك التى تهدد سلطة المعلم وتقلل من هيبته فى الصف .

ومن ناحية أخرى ، فان عمل الاكلينيكى هو تحسين توافق الفرد ، ووظيفته ليست الا وظيفة ثانوية بالنسبة للتعليم . وهو لذلك يعتبر المشكلات الأكثر خطورة هى تلك التى يصعب علاجها ، أو تلك التى تهدد صحة الفرد العقلية فى المستقبل أعظم تهديد .

وينبغى أن نبرز فيما يتصل بهذه النقطة ، أن معظم الدراسات الحديثة قد أظهرت اتفاقا أعظم بين المعلمين ، والمشتغلين بالصحة النفسية فى تقديرهم للسلوك المشكل . ويحتمل أن يعكس هذا اهتمام برامج تدريب المعلمين بدرجة أكبر فى الوقت الحاضر بمسئولية المعلم عن النمو الكلى للطفل ، بدلا من مجرد اهتمامه بتقدمه الأكاديمى . غير أنه لسوء الحظ ، ما يزال هناك بعض المعلمين الذين يرون ، اما نتيجة النقص فى اعدادهم وتدريبهم ، أو لنقص شخصى ، أن وظيفتهم فى حياة

الطفل قاصرة على تعليمهم القراءة والكتابة والحساب . وهم يخفقون في ادراك ان الطفل له حاجات انفعالية واجتماعية هامة ، كما أن له حاجات عقلية حيوية ، وانها جميعا ضرورية ولازمة لتوافقه مع مطالب الحياة المعقدة — وأن كثيرا من هذه النواحي ذات صلة هامشية بالكفاءة الأكاديمية . غير أن الاتجاه الحاضر مشجع ، وليس هناك الا شك ضئيل في ان الأجيال المقبلة من الأطفال ستجد فرصة افضل ليصيروا راشدين حسن توافقهم وذلك اذا استمر هذا الاتجاه .

الفروق الفردية في شخصية المعلم :.

على الرغم من ان المعلمين كمجموعة اختلفوا اختلافا واضحا عن علماء النفس الاكلينيكيين في دراسة « ويكمان » الا أن الفروق الفردية في شخصية المعلم قد ظهرت بوضوح في تقديراتهم لمشكلات الأطفال السلوكية . وقد ظهر هذا على اوضح نحو في دراسة استطلاعية سبقت الدراسة التي عرضناها هنا .

عندما طلب من المعلمين أن يكتبوا قائمة بالمشكلات السلوكية المدرسية التي اثارت اهتمامهم ، اكد بعضهم في الأساس مشكلات الطاعة والأمانة بينما ركز آخرون بنوع خاص تقريبا على المشكلات التي خالفت معاييرهم الخلقية . بينما اهتم فريق ثالث بصعوبات الأطفال الاجتماعية مع أترابهم .

وواضح أن الفروق الفردية في الاتجاهات النفسية للمعلمين قد تؤثر في تعلم تلاميذهم الاجتماعي والانفعالي .. فمثلا ، سوف يكافيء المعلم الذي يهتم أساسا بالتوافق الاجتماعي ويعاقب انماطا من السلوك تختلف بالتأكيد عن تلك التي يكافئها ويعاقبها معلم يهتم أساسا بالمخالفات الخلقية . وتتحدد اتجاهات المعلمين ، بطبيعة الحال ، بالتالي نتيجة لكثير من العوامل التي اثرت في حياتهم ، وثمرة لخبراتهم مع تلاميذهم ، ولخبراتهم أثناء طفولتهم مع آبائهم ومعلميهم وأترابهم ، ونتيجة لما يتعرضون له من احباطات في الحاضر ، أو ما يحققونه من ألوان الاشباع في حياتهم اليومية .

تأثير الكتب المدرسية :.

وبينما تؤثر اتجاهات المعلمين النفسية وسلوكهم على نمو الطفل في المدرسة تأثيرا لا شك فيه وأكثر عمقا من الكتب المدرسية التي يستخدمها ، الا أن الأخيرة تلعب دورا هاما أيضا في هذا المجال . وواضح بطبيعة الحال ان الكتب المدرسية تسهم في نمو المهارات الأكاديمية .

عند الطفل . ويحتمل انها تؤثر أيضا فى نموهم الاجتماعى وفى اتجاهاتهم الانفعالية ولو بدا ذلك اقل ظهورا .

ولبحث الأثر الممكن لما يقراه الأطفال على تطبيعهم اجتماعيا ، قام كل من « شيلد وبوتر وليفين » (18) بتحليل لمحتوى معين من عالم الأفكار يطالعه الأطفال خلال عملية التعليم ، وذلك بقصد التعرف على التأثير المحتمل لذلك المحتوى على دوافع سلوكهم . ولقد حللت جميع القصص الواردة فى ثلاثين كتابا من كتب القراءة المستخدمة فى الصف الثالث الابتدائى على وجه التحديد ، وتم ذلك التحليل على أساس تحديد نوع القصة ، وما بها من شخصيات خيالية ، والسلوك الحادث بها ، وظروفه وملابساته ونتائجه . ولقد افترض هؤلاء المؤلفون ... أنه حين يؤدى تتابع السلوك الى الثواب والمكافأة ، يزيد هذا من احتمال قيام الطفل بنفس السلوك فى الظروف المشابهة فى المستقبل ... أما اذا ادى هذا السلوك الى العقاب ، فمن المتوقع أن يسهم ذلك فى ازدياد احتمال تجنب الفرد لهذا السلوك فى المستقبل .

ولقد وجد هؤلاء الباحثون بصورة لا تدع مجالا للشك « أن كتب قراءة الأطفال تعالج الفئات المختلفة للسلوك بحيث تشجع دوافع معينة ، وتحث على تجنب دوافع أخرى » (18) .

وكانت أنماط السلوك التى اثيبت اثابة متكررة فى هذه القصص هى : البناء (اى القيام بانتاج مادى أو ذهنى) ، والاستمتاع الحسى (أى الاستمتاع باللذة الحسية والسعى وراءها) والابتهاج (أى الفرح والحماس والتفاؤل) ، والحصول على التعضيد (أى محاولة الحصول على الحماية والمشاركة الوجدانية أو المساعدة من شخص آخر) ، والتواد (أى اظهار المودة والنوايا الطيبة نحو الآخرين والرغبة فى القيام بأعمال فى صحبتهم) والعطف (أى مساعدة الآخرين والرغبة فى بذل الجهد لمعاونة اى مخلوق يحتاج الى العون) ، والتحصيل (اى الطموح أو الرغبة فى نجاح مادى أو ذهنى أو اجتماعى) .

ومن ناحية أخرى ، تعرضت أنماط السلوك التالية للعقاب بتكرار اكبر خلال هذه القصص : الاحتداد المزاجى ، والعصيان الفاضح والعدوان اللفظى والجسمى ، والنبذ (اى مشاعر عدم المبالاة نحو الآخرين ومضايقتهم واحتقارهم ، وأعمال التجنب والاهمال) وتجنب الأذى (أى الحساسية والخجل والارتباك الاجتماعى) . وعلى الرغم من تأكيد هذه القصص للتعلم ، الا أن تشجيع النشاط الذهنى لذاته أو الأصالة فى التفكير كان ضئيلا .

ويظهر نسق الاثابات والعقوبات السائد فى القصص بوضوح المعايير الثقافية العامــة لمجتمعنا ويدعمها . « وتمثل هذه خصائص محتملة لأنواع أخرى من المحتوى الفكرى تصل الى الأطفال كأحاديث المعلمين اليهم فى الصف ، والآداب التى يبرزها أباؤهم لهم ، ومحتوى القصص التي يقرأونها فى أماكن أخرى » (18) .

ويمكن القول على وجه العموم أن مادة كتب القراءة « تزود الأطفال بدروس تشجعهم على تنمية دوافع معينة وتحثهم على اضعاف دوافع أخــرى بطريقة يحتمل أن تؤدى بصــفة عامة الى توافق أكثر اشباعا مع مجتمعنا » (18) . غير أن الباحثين على أية حال يشعرون أن من عيوب هذه القصص ، التفاؤل غير الواقعى الذى يســود كثيرا منها ، واخفاقها فى تشجيع الأطفال على الاستقلال فى أفعالهم ، والاعتماد على أنفسهم .

ولقد كانت مشاعر شخصيات القصص من الذكور ، بل وخصائصها، ونشاطاتها مختلفة اختلافا واضحا عن تلك التى تخص الاناث . فقــد صورت الاناث على أنهن اجتماعيات ، ومنبسطات ، وعطوفات ، ووجلات، ويسهل تعرضهن للخوف ، ولكنهن غير نشطات ولا طموحات ولا مبتكرات وذلك بتكرار أكبر عن شخصيات الذكور . « وما دام الأولاد يتوحدون مع شخصيات الذكور والبنات يتوحدن مع شخصيات الاناث ، فان هذا الفرق فى حد ذاته انعكاس لحقائق تصدق على كثير من مصادر التأثير على الأطفال ، وينبغى أن تكون له دلالة عميقــة على التنمية المتمايزة للشخصية عند الأولاد والبنات » (18) .

وتتفق معظم المدارس والأســاليب التعليمية مع العوامل الأسرية والاجتماعية فى التمييز بوضوح بين السلوك المناسب والشخصية المناسبة لكل من الذكور والاناث . ويختتم هؤلاء الباحثون دراستهم قائلين « ثمة دليل واضح على أن تعليم (الجنسين) ليس على وتيرة واحدة ، حتى فى المستويات المبكرة من المدرســة الابتدائيــة حيث يختلط الأولاد مع البنات ، وهم يتعلمون عادة فى نفس الصف فى هذه المرحلة . ولا يختلف التدريب غير النظامى للأولاد عن تدريب البنات فى البيت والبيئة المحلية فحسب ، بل ان التعليم النظامى نفسه الذى يتلقونه فى الصف يختلف باختلاف الجنس » (18) .

التنافس والتعاون :

ينبغى أن تتصدى أى مناقشة لتأثير الخبرة المدرسية على ســلوك

الأطفال وتوافقهم ، للمشكلة العامة المتعلقة بالتنافس والتعاون . ويبدو أن أطفال المدرسة الأمريكية يكافأون على محاولاتهم للتفوق على الآخرين بدرجة أكبر مما يحدث لأترابهم فى كثير من الثقافات البدائية » ... فالتعليم الأمريكى على الأقل جزئيا ، نسق من العلاقات الاجتماعيـة يستحث التلاميذ على التفوق الواحد منهم على الآخر ويشجعهم على ذلك . ونحن نتحدث أحيانا عن هذا باعتباره تشجيعا على ابراز الموهبة واظهارها . ومثل هذا التعليم يساعد الأمريكى على أن يشعر بكفاءته على أفضل نحو فى تلك الأعمال التى يستطيع أداءها على نحو أحسن من الأفراد الآخرين فى جماعته ، أو على الأقل فى تلك الأعمال التى يؤديها بنفس مستواهم » (63, 190) .

وتدعم نتائج البحوث ، كما رأينا من قبل ، الفكرة القائلة بأن الأطفال الصغار فى السن لا يهتمون بالتنافس الا اهتماما معتدلا ، ولكنهم يصبحون بالتدريج وكلما تقدم بهم العمر أكثر تنافسا . وتظهر هذه النتائج ازدياد وعى الطفل بالقيم التنافسية المنتشرة فى الثقافة الأمريكية والتى تلقى على الدوام اثابة وتشجيعا ، وما يترتب على ذلك من تبنيها وتمثلها .

والتنافس والتعاون لا يستبعد احدهما الآخر ولا ينفيه بالطبـع . ففى كثير من النشاطات تعزز الاستجابات التعاونية والتنافسية فى وقت واحد . ففى الألعاب الرياضية التى يقوم بها فريقان مثلا ، ككرة القدم يتطلب الفوز على الفريق المنافس درجة عالية من التعاون بين أعضـاء الفريق .

ولقد تعرض مالر (57) فى سلسلة من التجارب لبحث موضوع مؤداه: هل يكافح الأطفال الأمريكيون بجد أكبر فى ظروف التنافس الفردى ، أم كأعضـاء فى جماعات متنافسة . واستخدم فى تجاربه اختبـارات فى عمليات الجمع ليحدد مدى اجتهاد الأطفال فى كفاحهم من أجل النجاح فى ظل ظروف متنوعة تنافسية وتعاونية . واشتملت عينات بحثه على ١٥٣٨ تلميذا من الصف الخامس الى الثامن فى مدارس عامة مختلفة فى المنطقة الغربية . ولقد وجد على وجـه العموم أن الأطفال تفوقـوا فى الاختبارات على الدوام (أى قاموا بحل عدد أكبر من مسائل الجمع فى كل فترة زمنية كانت مدتها فى التجربة ١٢ دقيقة) عندما عملوا من أجل الحصول على جوائز فردية ، وقاموا بحل عدد أقل من المسائل عندما عملوا للحصول على جائزة جماعية تعطى على أساس تقدير عام للجماعة . وعندما اتيح للأطفال أيضا أن يختاروا العمـل لأنفسهم أم للجماعـة ، اختيرت الجماعة فى ٢٦ ٪ من الحالات ، واختيرت الذات فى ٧٤ ٪ من الحالات .

وبينما كان هؤلاء الأطفال يفضلون عادة التنافس الفردى على العمل. مع معظم انواع الجماعات المتنافسة ، الا أن هذه النتيجة لم تكن قاعدة عامة ، اذ ظهر لها بعض الاستثناءات . وتبين القائمة التالية انواع المواقف التنافسية والمتعاقبة التى استخدمها مالر (57) ، وتفضيل الأطفال النسبى لها (اى انها مرتبة وفقا لتفضيلها) .

١ — جماعات من نفس الجنس .
٢ — الذات .
٣ — الفريق : انتخب الاطفال رئيسين ، قام كل منهما بدوره باختيار فريق ليتنافس مع الآخر فى السرعة .
٤ — المشاركة : طلب من كل تلميذ فى الفصل أن يختار شريكا ، ثم أعدت مباراة بين الشريكين .
٥ — الفصل .
٦ — جماعة اختيرت تعسفيا : قسم الباحث الفصل الى نصفين ، وكان على كل نصف أن يتنافس كجماعة مع النصف الآخر .

وترجع هذه الدراسة ، أن الأطفال الأمريكيين يفضلون عامة مواقف التنافس الفردى لان هذا النمط من التنافس يجد الاثابة والتشجيع بتكرار أكبر فى تلك الثقافة عما يجده التنافس بين فريق وآخر والذى يتطلب تعاونا بين أعضاء كل من الفريقين . ومن المثير للاهتمام أن نلاحظ فى هذه الدراسة أن الأطفال فضلوا المشاركة كأعضاء فى جماعة من نفس جنسهم على التنافس الفردى لانهم رأوا فيه اثابة أعظم . ولاشك أن السبب فى هذا التفضيل فى تجربة « مالر » يرجع الى حد كبير ، الى ذلك القدر الهائل من الاثابة الذى يرتبط بلعب الطفل لدوره الجنسى فى الثقافة الأمريكية ، يضاف الى ذلك ما يترتب على الخروج عن هذا الدور من ازدياد فى الشعور بالقلق .

ولقد تحدى عدد من المؤلفين (37, 41) حكمة الاهتمام بالتنافس الفردى كغاية فى ذاته . وذهبوا الى أن التنافس كثيرا ما يكون سلوكا غير اقتصادى ، بل وقد يكون فى بعض الأحيان طريقة مستحيلة فى تحقيق اهداف مثمرة للطرفين المتنافسين . وبينما نجد أن الناس فى بعض الأحيان يعملون فى سبيل المكافآت الفردية بجد أكبر مما يعملون فى سبيل المكافآت الجماعية ، الا أن هذا كثيرا ما يحدث على حساب العلاقات الشخصية المشبعة . فمثلا فى احدى الدراسات (83) ، طلب من الأطفال فى الصف الثانى الابتدائى أن يقوموا بطلاء حوائط فى ظل ظرفين تجريبيين: العمل للحصول على مكافأة فردية ، والعمل للحصول على مكافأة جماعية. وقد اتضح أن الأطفال فى حالة التنافس الفردى كانوا اكثر سلبية فى

سلوكهم وأقل ايجابية . اما فى الحالة الجماعية ، فان الأطفال ، أبدوا ملاحظات ودية واشتركوا فى المواد المستخدمة ، وساعد الواحد منهم الآخر ، بتواتر أكبر مما حدث فى الظروف التنافسية » (83) . وواضح ان للمبالغة فى تأكيد التنافس الفردى جوانبها السلبية .

وبطبيعة الحال ، لا تعتبر هـذه المشكلة مسألة استحسـان نسبى وتفضيل لاحد نوعين من التنافس على الآخر ، تنافس فردى وتنافس جماعى (يتضمن ايضا تعاونا بين الأفراد) . فالأطفال فى المجتمع الأمريكى ينمون حاجات تنافسية فى وقت مبكر من حياتهم ، لأن التنافس كثيرا ما يجد تشجيعا واثابة . ولكنهم فى نفس الوقت ، على أية حال ، يثابون بكثرة لتعاونهم مع آبائهم ، واخوتهم واترابهم . وهكذا ينمون حاجات للتعاون لا ترتبط بالضرورة بأهداف تنافسية . وكما تبرز « هورنى » « من ناحية يحـدث كل شىء ليستحثنا على النجاح ويدفعنـا اليه ، مما يعنى انه ينبغى الا نكون واثقين من انفسنا فحسب بل وعدوانيين ، اى قادرين على دفع الآخرين بعيدا عن طريقنا . ومن ناحية أخرى فاننا تشربنا بعمق المثل العليا المسيحية التى تعلن أن من الأثرة أن نريد اى شىء لأنفسنا ، وانه ينبغى أن نكون متواضعين ، وأن ندير الخد الآخر ، وأن نكون مذعنين » (37) .

وبعبارة اخرى ، فان الثقافة لا تدعم مجموعة من الاتجاهات النفسية والانماط السلوكية فحسب ، بل انها أيضا تدعم وتعزز اتجاهات وانماط مضادة لها . وكثيرا ما يحدث ذلك دون ان تقدم ادلة واضحة ومؤشرات عن الظروف المعينة التى تلائم كلا منها . ويعجز الطفل نتيجة لذلك عن التمييز السليم ، وقد يتعرض للصراع بين التنافس والتعاون ويتأرجح بينهما .

ما مضمون ذلك بالنسبة للمعلم ؟

من المأمول فيه أن يساعد المعلم الطفـل لتحقيق مثل هذا التمييز . ولكنه لن يستطيع ان يفعل ذلك الا اذا قدر مع المدرسة وهـو جزء منها أن يتوصلا الى حل عملى للمشكلة . غير ان المدرسة على أية حال فى كثير من الحالات تخفق فى مساعدة الطفل على حل مشكلات موجودة لديه من قبل فى هذا المجال ، ليس ذلك فحسب ، بل وتخلق لديه مشكلات جديدة ، أو تؤدى الى تضخيم مشكلات قديمة عنده والى تفاقمها .

وفى ضـوء الاعتبارات السابقة ، يبدو أن التحذير الذى يسـوقه « جيرسلد » (41) عن اخطار تأكيد المدرسـة واهتمامها غير المناسب

بالتنافس مهما كان الثمن ، جدير بالتنويه هنا . فلقد أبرز أن ضغوط التنافس قد تكون غير صحية بدرجة كبيرة اذا « فرضت الحكم بالاخفاق والهزيمة حتى على أولئك الذين ليست لديهم رغبة نابعة من أنفسهم فى التنافس » (41)

قد يصبح الطفل المتحمس للعمل المدرسى المندفع لانجازه دون أن تتوافر لديه رغبة تنافسية عميقة ، متشككا فى قيمته وجدارته عندما يلاحظ أن المدرسة التى ينتظم فيها منشغلة انشغالا تاما بالتنافس حتى غدا كل شىء يحدث فيها متطلبا لترتيب ودرجة وتقدير يستند الى مقياس خارجى للتحصيل أو النجاح . وعندما يلاحظ طفل فى هذا الموقف أن المعلمين عبيد للنظام التنافسى ، يصعب عليه أن يرى كيف يمكن لمعلم أن يحبه ويحترمه عندما يعرف أنه دون المتوسط فى الهجاء أو الحساب أو الموسيقى أو اى عمل آخر . ولابد أن يكون الطفل صلب العود حتى يقدر على الاحتفاظ بثقته بنفسه مع انه يواجه على الدوام مايذكره بدونيته ونقصه . وهو لا يستطيع أن يتجنب ما يذكره بالنقص فى المدرسة التى تؤكد المعايير التنافسية ، اذ أن المعيار التنافسى فى جوهره يتضمن أن الفرد الذى يحتل المركز الأول ويتربع على القمة أو قريبا منها هو الذى يحقق شيئا له أهمية وقيمة . وعلى هذا قد يشعر طفل ذو قدرة عالية بالقصور والنقص لأنه يقارن بأطفال ذوى قدرات عالية ، ولأن المواقف التنافسية التى يمر بها الطفل عادة ما تبلغ من الجمود درجة لا تسمح الا لقلة قليلة أن تحرز قصب السبق .

ولا تولى المعايير التنافسية الا اهتماما ضئيلا بالطفل الذى لا يصل الى خط السباق الأخير قبل المتسابقين الآخرين ، أو الطفل الذى يدخل السباق وهو يعرف أن هناك ما يعوقه ، هذا اذا أولته أى اهتمام على الاطلاق . ومع ذلك فاذا كان المحك هو الفوز فى اللعبة ، فينبغى أن يحصل الطفل على الجائزة . وتتيح المعايير التنافسية لمن يفوز فى مباراة الخطابة مثلا أن يحصل على وسام ، ولكنها قد تتجاهل تماما ذلك الطفل الذى اشترك فى المباراة واستطاع أن يسيطر على خجله بالجهد الجهيد ولو أنه لم يتفوق على بعض المتنافسين من حيث المهارة (41, 227) .

وبطبيعة الحال ، لا يمكن أن نتجنب التنافس فى المدرسة ، بل ولا ينبغى تجنبه طالما انه ينبغى اعداد الطفل اعدادا يمكنه من بذل الجهد والكفاح فى سبيل بقائه ووجوده عندما يخطو الى عالم الراشدين . غير انه ينبغى أن يقلل من التنافس الذى يستهدف فحسب التفوق والامتياز على الآخرين الى الحد الأدنى . ويمكن تأكيد التنافس مع الذات ، بمعنى أن يتغلب الطفل على ما يشعر به من نواح نقص ، على أن يكون ما يعطى

له من درجة أو تقدير متناسبا مع ما يواجهه من صعوبات خلال كفاحه. هذا . ويمكن أيضا ابراز أهمية حقيقةواقعة هى أن الفرد كثيرا مايستطيع اشباع حاجاته عن طريق التعاون المتبادل وحده ، ودون تنافس مع الآخرين . وسيتعرض الفرد الذى لا يستطيع التعاون فى مجتمعنا المعقد للاحباط عند اشباع حاجاته الأساسية مثله فى ذلك مثل الذى لا يستطيع أن يتنافس مع غيره .

الفروق الفردية فى الخبرة المدرسية : النجاح المدرسى والاخفاق :

قد تكون احدى النتائج السيئة لتأكيد التنافس تأكيدا غير مناسب ، كما لاحظنا منذ قليل ، أن يشعر كثير من الأطفال بالاخفاق . غير أن مشاعر الاخفاق لا تنشأ عن مصدر وحيد هو التنافس الأكاديمىبالطبع . فقد تسهم عوامل أخرى كثيرة فى خلق هذه المشاعر أيضا . فقد يشعر الطفل بأنه غير كفء أمام معلميه أو أترابه بسبب مكانته الاجتماعية الاقتصادية أو سلالته ، أو بسبب مظهره الجسمى أو لما به من عيوب جسمية ، أو نتيجة لميوله الخاصة ، أو نمط شخصيته . وهذه المشاعر قد يكون لها تأثير عميق فى توافق الطفل المدرسىبغض النظر عن مصدرها.

وتوضح الدراسة التى قامت بها بولين سيرز (77) هذه النقطة توضيحا جيدا . لقد افترضت هذه الباحثة أن خبرات النجاح أوالاخفاق فى عمل تؤثر فى ثقة الطفل فى ذاته ، وتؤثر أيضا فى مستويات طموحه فى المستقبل أى الأهداف التى يريد تحقيقها فيما يقوم به من أعمال . ولقد شرعت فى اختبار صحة هذا الفرض باختيار ثلاث مجموعات تتكون كل مجموعة من ستة أطفال ، تختلف من حيث خبرتها الماضية فى القراءة والحساب . تتكون مجموعة « النجاح » من أطفال أظهروا الدليل الموضوعى على النجاح فى القراءة والحساب ، فى درجاتهم المدرسية وتقديرات تحصيلهم ، كما أظهرت ذلك مشاعرهم الذاتية بالنجاح خلال خبرتهم المدرسية ككل . وتكونت مجموعة « الاخفاق » من أطفال لهم خبرة مضادة . أما المجموعة الثالثة وهى مجموعة « التمايز » فتكونت من أطفال نجحوا فى القراءة ورسبوا فى الحساب . وقد تمت معادلة هذه المجموعات الثلاث والمضاهاة بينها فى العوامل الأخرى التى قد تؤثر فى أدائها فى الموقف التجريبى كالعمر الزمنى ، والعمر العقلى ، والجنس . وقد عرضت كل من هذه المجموعات لثلاث حالات تجريبية — الحياد ، والنجاح ، والاخفاق .

حالة الحياد . فى أول هذه الحالات أو تحت ظروفها ، طبق على جميع الأطفال اختبارات سرعة قصيرة فى القراءة والحساب . وبعد أن

اتم الطفل هذا الاختبار ، اخبره المجرب بأنه اتمه فى كذا ثانية ، وطلب منه ان يحدد عدد الثوانى التى سيحاول اتمام الاختبار فيها فى المحاولة الثانية . ولم يصدر اى تعليقات على نجاحه او اخفاقه النسبى فى هـذه المرة » . وبعد الجلسة الأولى وهى الجلسة الحيادية قسمت المجموعات الثلاث الى نصفين ، وزعت المادة القرائية على احد النصفين للاجابة عنها تحت شرط النجاح ، ووزع الحساب ليقوم بحله تحت شرط الفشل . أما النصف الثانى من المجموعات فقد طبق عليهم اختبار الحساب تحت شرط النجاح واختبار القراءة تحت شرط الفشل . وقد أجاب جميـع الأفراد عن أسئلة القراءة والحساب فى الجلسة الأولى فى ظروف محايدة، وفى الأيام التالية أجابوا عن احدى المادتين فى ظروف نجاح ، وعن المادة الاخرى فى ظروف اخفاق . وكان يفصل بين جلسات الحياد ، وجلسات النجاح ، وجلسات الاخفاق يومان أو ثلاث » (77) .

حالة النجاح اخبر التلميذ فى جلسة النجاح ، بأنه قد اجاد فى اجابته عن اختبار القراءة (أو اختبار الحساب) بالأمس ، وأن المجرب يريد أن يتأكد من مستواه العالى وعليه أن يجيب عن الاختبار مرة أخرى . وقد تكررت هذه المحاولات عشرين مرة ، وكان الطفل بعد كل محاولة يحدد مستوى طموحه الجديد (أى يحدد عدد الثوانى التى سوف يحاول اتمام الاختبار فيها فى المحاولة التالية) . ولقد حاول المجرب على وجه العموم أن يخبر الطفل بفترات زمنية (تقديرات) اظهرت تقدمه ، وكانتمتفاوتة فى اتفاقها زيادة ونقصانا مع احدث مستويات الطموح التى حددها (وذلك بغض النظر عن أداء الطفل الفعلى) .

حالة الاخفاق فى هذه الجلسة كان الاجراء المتبع عكس ما اتبع من اجراء فى حالة النجاح تقريبا ، اى أن المجرب أخبر الطفل بأنه كانضعيف الأداء بالأمس ، وأنه يزداد سـوءا فى الأداء باستمرار خـلال محاولاته العشرين .

وكان المقياس الذى اتخذته بولين سيرز لدراسة العلاقة بين مستوى الطموح والاداء ، هو درجة التفاوت والاختلاف بينهما . فدرجةالاختلاف الواحدة كانت الفرق فى الزمن بين درجة الأداء التى أخبر المجرب الطفل بها فى محاولة معينة (سواء أكانت صحيحة أم غير صحيحة) والدرجة التى يطمح الطفل فى تحقيقها فى المحاولة التالية : « وتدل درجة الأختلاف الموجبة على أن للفرد هدف تحصيل وانجاز أفضـل من درجة الأداء السابق » (77) .

ولقد توصلت بولين « سيرز » الى كشوف عديدة مثيرة للإهتمـام

عند تحليل بياناتها ، عندما ضمت المجموعات ذات الظروف التجريبية الثلاث معا ، وقارنت بين المجموعات ذات السجلات المدرسية المختلفة فحسب ، فوجدت أن مجموعة النجاح (أى التلاميذ ذوى التاريخ المدرسى الناجح) حصلت على درجات اختلاف منخفضة وموجبة فى مواقف الاختبار وعلى نحو منتظم . وبعبارة أخرى ، حاول الأطفال الذين أتيبوا من قبل بالنجاح فى مجالات معينة (فى القراءة أو الحساب) أن يحققوا تحسنا فى الموقف التجريبى ، وكان ذلك بطريقة واقعية . وبينما حصلت جماعة الاخفاق على درجات اختلاف موجبة فى الغالب الا أنها كانت أكثر تباينا فتراوحت الدرجات من السالبة ذات التباين الضئيل الى الموجبة المتطرفة ذات التباين الكبير (أى غير الواقعية) . وباختصار ، فان الأطفال الذين تعرضوا للاخفاق من قبل ، اتجهوا فى الموقف التجريبى الى تحديد أهداف منخفضة جدا ، أو الى اتخاذ أهداف خيالية بعيدة جدا ، تعكس أملهم فى التحسن . وقد استجابت مجموعة التمايز (أى التى لها تاريخ نجاح فى القراءة وتاريخ فشل فى الحساب) على نحو يشابه مجموعة النجاح فى القراءة (أى أولئك الذين أجادوا فى هذا المجال على الدوام) كما استجابوا على نحو يشابه مجموعة الاخفاق فى الحساب (أى الذين كانوا ضعافا على الدوام فيه) ، وهكذا أظهر مستوى طموحهم التأثير الهام للخبرة السابقة نجاحا كان أم اخفاقا فى أعمال معينة .

وفى مرحلة أخرى من الدراسة ، ضمت الجماعات الثلاث ذات التاريخ المختلف معا ، وقورنت الظروف التجريبية المختلفة وحدها . وعندما تمت هذه المقارنة وجد أن الاخفاق الذى يستحثه المجرب induced failure يغلب أن يزيد درجات الاختلاف ويجعلها أكثر تباينا، بينما يؤدى النجاح الذى يستحثه المجرب induced success فى الغالب الى انقاص درجات الاختلاف ويجعلها أقل تباينا .

ولقد اتضح بصفة عامة فى هذه الدراسة ، أن الأفراد الذين نجحوا فى عملهم المدرسى السابق فى مثل هذه المواد ، حاولوا جاهدين أن يقوموا بها على نحو أفضل فيما بعد ، ولكنهم كانوا واقعيين فى تحديد أهدافهم ، وعدلوها بما يتفق مع تقارير المجرب عن مستوى أدائهم الحالى . أما الأفراد المخفقون ، من ناحية أخرى ، فقد استجابوا بطرق منوعة ، سلك قلة منهم على نحو يشبه بدرجة كبيرة الناجحين ، ولكن الأغلبية وضعت لنفسها أهدافا عالية غير واقعية اذا قورنت بأدائهم المعلن عنه ، أو سلكوا سلوكا مأمون العواقب ، وذلك بتحديد أهداف منخفضة .

وترجح دراسة « سيرز » أن الأطفال اذ مروا بخبرات نجاح فانها تشجعهم على اتخاذ نهج صحى نسبيا فى العمل المدرسى . والأطفال

الذين تتوافر لهم مثل هذه الخبرات واثقون من أنفسهم ، يبذلون الجهد لتحقيق التقدم ، ذلك لأن هذا الجهد قد أثيب فى الماضى ، وما يزال يثاب ، غير أن أهدافهم واقعية . ومن ناحية أخرى ، اتجه الأطفال الذين واجهوا الاخفاق على الدوام الى الاستجابة باحدى طريقتين ، اما باتخاذ أهداف عالية غير واقعية لا يستطيعون تحقيقها ، أو بتحديد أهداف دون المستوى الواقعى لقدرتهم ، فى محاولة لحماية أنفسهم مما يمكن أن ينتج عن الاخفاق من قلق .

وواضح أن ثقة الطفل بنفسه فى العمل العقلى تؤثر فى نوعية عمله الأكاديمى . ولقد كشفت دراسة للأطفال فى الصف الخامس والسادس الابتدائى (78) عن أن تقويم الأولاد لقدراتهم العقلية أكثر دقة من تقويم البنات لها . أى أن تقدير الأولاد لقدراتهم ذاتيا يتفق على نحو أفضل مع تقديرات المعلمين لها ومع درجات الاختبارات الموضوعية أكثر مما نجد فى التقديرات الذاتية للبنات . اذ تميل البنات الى التقليل من قدراتهن عن الأولاد الى حد ما بسبب انخفاض ثقتهن بالذات (78) . وبالاضافة الى ذلك ، تشعر كثير من البنات أن من غير المناسب أن يكن « أذكياء جدا » ومن ثم فانهن يقللن من قدرتهن العقلية . وتتفق هذه النتائج مع نتائج أخرى سبق أن عرضناها ، تبين أن حدوث زيادات كبيرة فى نسبة ذكاء البنات خلال سنوات المدرسة أقل احتمالا مما يحدث بالنسبة للأولاد . كما أنهن يحصلن على درجات عالية فى القلق كما تقيسه الاختبارات عن الأولاد . وبناء على ذلك ، يبدو أن البنات أقل ثقة بأنفسهن من الأولاد فيما يتصل بقدرتهن العقلية ، وأن هذا القلق يجعلهن أكثر استعدادا للانسحاب من الأعمال الصعبة .

كما أن أطفال الطبقة الدنيا ، المعوقين أساسا فى الموقف المدرسى أكثر تعرضا للخوف من الاخفاق بسبب عدم توافر المهارات اللغوية التى تميز أطفال الطبقة المتوسطة . ويؤدى نقصان الثقة بالذات الناتج عن خوفهم من الاخفاق الى عدم مبالاة أو عدم اهتمام بالعمل المدرسى ، وسرعان ما يعتبر الطفل مشكلا فى التعلم .

وفى ضوء مثل هذه النتائج ، يبدو أن من الواجب على المدرسة ان تعمل على أن تجنب الطفل التعرض لمشاعر الاخفاق المتكررة والمستمرة. ولا يحتمل أن تؤدى مثل هذه النتائج الى انطفاء الاستجابات التى تستهدف التقدم والتحسن فى عمل معين خبر فيه الطفل الاخفاق من قبل فحسب، بل يحتمل ايضا أن يتم تعميم هذه الاستجابات الى أعمال مدرسية أخرى، مما يترتب عليه تنمية اتجاهات سالبة نحو المدرسة ككل . وفضلا عن ذلك ، يغلب أن تؤثر مثل هذه الخبرات تأثيرا سالبا فى تقويم الطفل

الشامل لنفسه . وفى احدى الدراسات طلب من مجموعات من الأطفال فى صفوف دراسية مختلفة من الصف الرابع الابتدائى الى الجامعة ، أن يكتبوا موضوعات عن « ماذا أكره عن نفسى » ؟ (40) . ووجد أن التلاميذ « فى جميع المستويات تقريبا باستثناء الجامعة ذكروا الخبرات المتصلة بالحياة المدرسية كمصدر للحط من قدر الذات بتكرار أكبر من ذكرهم لها كمصدر للثقة بالذات ، وللشعور الطيب نحوها » (41) . وعلى هذا يبدو أن « المدرسة فى كثير من الأمثلة تقلل من تقبل الطفل المتوسط لنفسه بدرجة أكبر من العمل على تشجيع ذلك التقبل وتدعيمه » (41) وربما يتفق هذا مع ما يرجحه « جيرسلد » عندما يقول :

« تذكر المدرسة على الدوام ، يوما بعد يوم ، وسنة بعد أخرى ، أعدادا كبيرة من الأطفال بأنهم ليسوا على مستوى جيد . وتتيح المدرسة لعدد كبير من الأطفال — ممن لا تتوافر لديهم الميول الذهنية التى تلقى الثناء فى معظم معاهد التعلم ، ولا المسايرة التى تحظى بالتقريظ — مقارنة مجحفة ، وتذكرهم بالاخفاق ، وتعرضهم للنبذ على نطاق هائل ... ويحدث فى كثير من الاحوال ، أن يصعب على الفرد عندما يخفق فى اختبار معين فى الحياة ، كاخفاقه فى أداء واجب مدرسى مهم ، الا يعتبر هذا اختبارا له كشخص ، اختبارا كليا شاملا وليس مجرد مقياس لجانب محدود من جوانب شخصيته وجدارته . وعندما يكون الطفل ضعيفا فى الحساب والقراءة ، فانه يشعر للحظة على الأقل بأنه ببساطة ناقص وغير كفء فى كل شىء .... » (41, 609) .

وبينما يحتاج الأطفال الى التذكرة الواقعية بما لديهم من نواحى قصور ونقص ، الا أن هذا يمكن تحقيقه دون أن نترك لديهم انطباعا بالاخفاق فى جميع الجوانب . والمعلمة التى تستطيع أن تقبل أن ثمة أشياء ليست هى نفسها موهوبة فيها ، دون أن تفقد احترامها لنفسها ، تكون فى أفضل موقف لمساعدة التلميذ على مواجهة نواحى القوة ، ونواحى القصور عنده دون أن تثبط همته (41) .

مادة لحالتين : بطرس ب

العلاقات مع الأتراب كان توافق بطرس خلال السنوات المبكرة فى المدرسة مع زملاء سنه متسما بالسلبية ، والاعتماد على الآخرين والخوف ، وهى صفات تميز شخصيته خلال سنى ما قبل المدرسة . ولقد أدى نقص اهتمامه بنشاطات الأولاد ، وتجنبه للمواقف الضاغطة بالتدريج الى العزلة الاجتماعية عن أترابه . ويبدو أنه وجد متعة فى زراعة الحدائق ، وجمع الصخور والأزهار وفى العزف على البيانو . ولقد أظهر

فى مناسبات عديده أنه يود أن يصبح بائع أزهار او خبازا ، وهى أعمال لا تتطلب تنافسا مع الآخرين ، أو تفاعلا اجتماعيا كبيرا معهم .

وكان بطرس يلعب مع البنات عندما ينقسم الاطفال الى جماعات للعب وفضلا عن ذلك ، فانه ينسى فيما يبدو ما يتعرض له من اغاظة نتيجة لذلك . وقد استمتع بالتسابق معهن ، وشارك عن رغبة وارادة فى لعبة « البيت » التى كن يبدأنها . وكان على استعداد لأن يقوم بدور الأب ، أو بائع اللبن ، أو الحصان أو أى دور آخر تقترحه البنات عليه. وكان يجد متعة خاصة فى الاهتمام بالتفاصيل المنزلية المرتبطة بالألعاب التى تختارها البنات عادة . ولقد استمتع بطرس بالازهار ، وعندما كانت الجماعة تتجول فى الريف أو الغابة ، كان يهتم بكل نوع جديد من الأزهار ويجمع باقة بالغة التنوع يتمسك بها خلال الرحلة .

ولقد كان بطرس تابعا لغيره يحتل عادة مركزا على هامش الجماعة. ولقد منعه خوفه من العراك ومن الألعاب التنافسية من الاشتراك فى معظم العاب الأولاد فى سنه ، ونتيجة لذلك كان يجد نفسه منعزلا مرات كثيرة مما دفعه الى الانغماس المتزايد فى موسيقاه ، وحديقته ، وصخوره الجميلة . وأدى اخفاقه فى احراز تقدير اترابه له وتقبلهم اياه الى زيادة اهمية الاحتفاظ بتقبل والديه ومعلميه .

التوافق مع المدرسة : حول بطرس علاقة اعتماده على أمه وطاعته ونقلها الى المعلمة ، وأصبح ولدا مسايرا لها ومجتهدا . وكان يتحدث باستمرار عن معلمته خلال العشاء وقبل النوم ، وكان ينتظر بعد انتهاء المدرسة حتى يعود الى البيت فى صحبتها . وردد آراء معلمته فى كثير من المسائل ترديدا ببغائيا ، مضمنا هذه الآراء عبارات مثل : قالت الآنسة « أ » هذا ، أو ذاك أو ان فونغراف الآنسة « أ » شبيه بفونغرافى الا أن لونه بنى وأبيض .

وكان بطرس فى حاجة الى ثناء معلمته وتقبلها ، وكان احتمال اخفاقه المدرسى مصدرا أساسيا من مصادر قلقه . وكثيرا ما أخبر أمه « أخشى الا أؤدى كل عمل فى المدرسة بطريقة صحيحة » . وكان الاخفاق فى اختبار من الاختبارات المدرسية يمثل نبذا يمكن أن يتعرض له من معلمته ، ولقد نتج اهتمام بطرس بالاتقان فى المدرسة عن حاجته القوية للاحتفاظ برضا معلمته .

نمو الأنا العليا ومصادر الصراع :

كان ضمير بطرس خلال هذه الفترة شديد الصرامة والدقة . وكان

كل عمل لا يسمح به الكبار على وجه الخصوص محرما . وكثيرا ما سلك سلوك رجل الشرطة — مخبرا أحد المدرسين المترفين على المعسكر خلال اليوم المدرسى بان « شخصا يتسلق أعمدة الأرجوحة » أو « ... يخلع حذاءه » ، أو « يحمل لعبة الى خارج المعسكر » . ولقد فسر بطرس جميع نواهى الكبار تفسيرا حرفيا ، وأصبح نموذجا للولد الصالح . وكبت أ ى اغراءات نغريه على أن يكذب ، أو على أن يسلك سلوكا عدوانيا . ويحتمل أنه كانت لديه مشاعر بالاثم تتصل بأفكار خطرة ، لأنه اظهر كثيرا من المخاوف غير المعقولة من وقوع الاخطار ، كما اظهر مخاوف غير عادية من التعرض للأذى ، فكان يسرع الى غرفة أمه ليلا ، وينحنى فوقها ، ويتحدث اليها . وكما عبرت أمه عن هذا قائلة « يكون بطرس قريبا جدا منى كما لو كان يريد ان يخبرنى بشىء » . وقد تعرض بطرس أحيانا للفزع والاضطراب قبل النوم ، وكان يسعى للحصول على الطمأنينة من والديه . وكان يسأل بطريقة خطابية « لن يؤذينى شىء الليلة ، سأكون على ما يرام ، ألبس كذلك ؟ »

ولقد كون بطرس عددا من الأعراض السيكوسوماتية . فكان يجد ، صعوبة فى الاحتفاظ بالطعام فى جوفه ، وكثيرا ما شكا من المغص . وكان يتوهم المرض ، وينشغل بنفسه عندما يمرض . وفى يوم من الأيام شديدة الدفء ، أصر على ارتداء « معرق » وهو ذاهب الى مدرسة الانجيل لأنه يخاف التعرض للاصابة بالبرد ، رغم أن أمه أكدت له عدم حاجته الى ذلك .

وكان بطرس يتعرض لأحلام مزعجة (كابوس) تعاوده ، وكان لديه خوف شديد لفترة امتدت ستة شهور من السلاحف . ومما يوضح اهتمامه الزائد بعدم ايذاء الكائنات الحية توضيحا دراميا ما حدث ذات يوم عندما ذهب يتفقد نباتاته فى حديقة الأسرة فقد كان يصرخ كلما وجد دودة تأكل ورقة من أوراق النبات ، أو كلما رأى ورقة تجف وتسقط .

وكما نتوقع ، لم يكن بطرس يحاول ان ينتقم أو يأخذ بثأره اذا تعرض للهجوم ، لقد كان يخاف التشاجر لانه أمر شرير ولأن ذلك قد يعرضه للايذاء .

وخلال مقابلة شخصية فى بحث فلز قال بطرس « بعض الأولاد يتشاجرون ، ولكنى لا أتشاجر مطلقا انى أدعو الله ألا يضربنى أحد قط »

عندما بلغ بطرس الثامنة من عمره ، احتوى التقرير الذى كتب عنه فى المعسكر اليومى على وصف له على النحو الآتى :

... طفل شاحب ، نظيف جدا ، وأنيق المظهر ، واتجاهاته أكثر شبها باتجاهات البنات . يحب كلا من مدرسته ومعلمته . وحينما سئل عما يريد أن يقوم به عندما يكبر أجاب قائلا « قد أعمل عازفا على آلة موسيقية » وكان صوته حادا صاكا ذا أسلوب سلوكى متأنق مخنث . ويبدو أنه لا يستطيع خلال اللعب أن يعمل شيئا صائبا تماما ، ركبتاه يكونان زاوية ، حينما يجرى ، يتمايل عندما يقفز ، تذهب جهوده عبثا عندما يحاول اللحاق بكرة . يتحرك حــركة أوتوماتيكية أولا ليتفادى الكرة ، مخفضا رأسه ويقبض بيديه بعد أن تكون قد مرت . ولقد فضل بطرس أن يلعب لعبة البيت « بدلا من الانغماس فى الألعاب الرياضية ، ولكن اذا صاح طفل مناديا اياه للمشاركة فى لعبة فانه يثب ملبيا النداء.

وبطرس ولد « صالح » جدا . ثرثر كثيرا ووشى بالاطفال الآخرين لارتكابهم مخالفات بسيطة .

وفى سن العاشرة ، كانت جوانب كثيرة من شخصية بطرس كراشد قد تحددت . فكان اتجاهه نحو السلطة هو الطاعة ، ونحو الأتراب الخوف والتجنب . وكانت استجابتهالمفضلة للضغوط هى الانسحاب بدلا من محاولة مواجهة المشكلة وتناولها . ولم يكن قد اكتسب ونمى الميول التقليدية المذكرة ، أو مهارات الرجال ، وكان توحده مع أب ضعيف قد ساعد على اكتسابه اتجاها سلبيا فى المواقف المشكلة ، واعتماد على الآخرين . ووجد المصدر الرئيسى لاشباع رغبته فى الاتقان فى المدرسة ، وفى ميوله الموسيقية وأصبح نجاحه المدرسى المحدد الأولى لاختياره المهنى .

جاك ل .

العلاقات مع الأتراب اذا قارنا جاك بطرس ، فاننا نجـد أن جاك استمتع بنشاطات الأتراب ، وعمل بنشاط على أن يجد تقبلا منهم ، وأن يصل الى مراكز قيادية بينهم . وأعرض عن اللعب المنفرد ، ولم يحقق سعادة الا حين كانت « شلته » تحيط به وتلتف حوله . ولقد كانت شهرة جاك وشعبيته راجعة بدرجة كبيرة الى كفايته فى المهارات المذكرة التقليدية لقد كان مقاتلا ، ورياضيا وقائدا . وكان بطلا فى نظر الأولاد الآخرين لأنه تمثل الشجاعة والثقة بالذات ، والعدوان . وهذه تمثل كما رأينا الذات المثالية للولد العادى .

وفيما يلى تقرير عن أحد أيامه فى معسكر عندما كان فى التاســعة والنصف من عمره .

لقد كان جاك فى أحسن حالاته خلال الجلسة التى عقدت اليوم بالمعسكر . ولقد تزايد اهتمامه بالالعاب الرياضية مصحوبة برغبة فى تعلم أساليب جديدة . ولقد بذل قصارى جهده عدة مرات لكى يعمل على أن تستمر لعبة البيزبول حتى النهاية ، ولكنه أعرض عندما أتيحت له فرصة المشاركة مع البنات ، معتبرا ذلك محطا لكرامته . وكان فى ملعب التنس ، الذكر المختال المزهو بنفسه ، وعندما كان يسمع أية مقترحات من البنات ، كان يزمجر معارضا « أغلقى فمك » . انه يبدو واثقا من قدرته ، ودودا ، متزنا فى تنافسه وأحيانا يغيظ الاخرين . لقد كان أحسن سباح فى الجماعة ، والطفل الوحيد الذى يستطيع حعبقة أن يغوص فى الماء . لقد كان جاك واحدا من أكثر اعضاء الجماعة حيوبة وشهرة .

لقد شجعه أبوه على الاهتمام بالألعاب الرياضية عن وعى وضمير ، كما شجعه على القيادة والاقدام على الكفاح . لقد كون أبوه فريقا لكرة السلة وآخر للبيزبول ، ولعب جاك بطبيعة الحال فى كلا الفريقين . وشارك أبوه فى هذه الجماعات الرياضية وكافأه على جهوده فى اتقان المهارات الحركية الغليظة gross motor skills

التحصيل المدرسى : على الرغم من أن تحمس جاك الشديد للنشاطات المذكرة التقليدية أدى به الى النجاح مع أترابه ، الا أنه عرقل دافعيته لتحقيق الامتياز بالمدرسة . لقد شجعه والداه على التمرد على النساء لقد شعرا انه ينبغى على الرجل الا يكون مذعنا للمرأة ، ونقلا هذه القيمة الى ابنهما . وفضلا عن ذلك ، فان أتراب جاك رأوا أن مسايرة الولد للمعلمة معناها أنه « مخنث » ، وبما أن جاك فى حاجة الى تقبلهم اياه ، فانه كان مترددا فى أن يصبح مجتهدا جدا فى الدراسة أو مطيعا بالغ الطاعة . ولقد أخبر جاك القائم بالمقابلة فى دراسة فلز أنه يحاول الايصرخ عندما يضربه شخص . « أنى أتحمل الضرب ، وعلى أن أتحمله ، على الرغم من أن الضرب عندما يكون فى بطنى وقويا ، فان ذلك يؤلمنى ، انهم يطلقون عليك « المخنث » اذا صرخت » . ولقد كان مدركا لحقيقة هى أن أصدقاءه لن يقبلوا الطفل اذا كان ذكيا جدا ، وأخبر المقابل « أنه لا يهتم كثيرا بالأولاد الذين يجتهدون جدا فى دراستهم » . والمغزى هو أن هذا السلوك لم يكن ملائما لولد حقيقى . وهكذا ، أصبح جاك متمردا فى المدرسة ، وكان واحدا من أضعف التلاميذ فى الدراسة .

لقد بذل كل جهد لكى يظل مركزا للاهتمام . ففى أحد الأيام ترك حذاءه ذا الابزيمات الأربعة دون ربطها وجعل يدور على مكاتب الأطفال الآخرين ، مزهوا فخورا ، مظهرا شعار القوات الجوية على قميصه .

وبينما كان تلاميذ الفصل يجيبون عن مسائل الحساب ، أراح جاك رأسه على مكتبه ، وتثاءب ومد ساقيه بحركة درامية . ولقد طلبت منه المعلمة أن يتقدم الى السبورة ليحل المسائل عليها ، وعندما اخبرته المعلمة أنه لن يحتاج الى اصطحاب كتابه معه ، تظاهر باغلاقه بعنف على مكتبه. وهرج عند السبورة ، وتظاهر بأنه ينفض ما علق بالطلاسة من طباشير ، وأدار عينيه حتى يجذب انتباه تلاميذ الفصل . وفى احدى المناسبات، خرجت المعلمة من الحجرة لفترة قصيرة ، وأعطت تعليمات للأطفال ليخفضوا رؤوسهم ويستريحوا . وفجأة سمعت صرخات صادرة من غرفة الدراسة . وعندما عادت ، وجدت جاك واقفا على مكتبه يرقص رقصة مضحكة ، وتلاميذ الفصل فى هرج ومرج .

الأنا العليا ومصادر الصراع : وكان جاك مختلفا عن بطرس ، فلم يشعر بالاثم ازاء سلوكه العدوانى ، واستمتع بالمشاجرة والمصارعة . وعلى أية حال ، فان ضميره لم يبح له التعبير عن السلوك السلبى ، والاعتماد على الآخرين . وكان يخشى البكاء والصراخ ، أو اظهار مشاعره الداخلية . لقد اكتسى واجهة قوامها الاستقلال ، وأنكر أى حاجة لمساعدة الآخرين له أو عطفهم عليه . ولقد فرض كل من جاك وبطرس موانع قوية على أنواع معينة من السلوك ، غير أنه بينما منع جاك الاعتماد على الآخرين ، كف بطرس العدوان . ومع ذلك ، فان أسس هذا الكف والمنع كانت متشابهة — وهى الرغبة فى الاحتفاظ بتقبل الوالدين .

ولقد تبلورت الفروق الاساسية التى رأيناها تنبثق عند بطرس وجاك فى سن الثالثة ، بل وتضخمت عند سن العاشرة . وثبتت نسبيا انماط سلوكهم الخاصة بالميول المرتبطة بالدور الجنسى وبالعلاقة بالسلطة ، وردود الفعل ازاء المواقف الصعبة الضاغطة ، والاهتمام بالكفاية الذهنية والصراعات الاساسية . وسوف يسترشد سلوك هذين الولدين فى المستقبل ، الى حد كبير ، بأنماط حاجاتهم النفسية وصراعاتهم ، وردود افعالهم تلك التى وضع أساسها فى العقد الأول من حياتهما .

مراجع وقراءات اضافية

REFERENCES AND ADDITIONAL READING

1. Abernethy, E. M. Relationships between mental and physical growth. **Monogr. soc. Res. Child Develpm.,** 1936, **1,** No. 7.
2. Anastasi, A. Intelligence and family size. **Psychol. Bull.,** 1956, **53,** 187-209.
3. Anderson, H. H. An experimental study of dominative and integrative behavior in children of preschool age. **J. soc. Psychol.,** 1937, **8,** 335-345.
4. Anderson, H. H. Domination and integration in the social behavior of young children in an experimental play situation. **Genet. Psychol. Monogr.,** 1937, **19,** 341-408.
5. Anderson, H. H., & Anderson, G. L. Social development. In L. Carmichael (Ed.), **Manual of child psychology.** New York: Wiley, 1954.
6. Anderson, H. H., & Brewer, J. E. Studies of teachers' classroom personalities. I. Dominative and socially integrative behavior of kindergarten teachers. **Appl. Psychol. Monogr.,** 1945, No. 6.
7. Anderson, H. H., & Brewer, J. E. Studies of teachers' classroom personalities. II. Effects of teachers' dominative and integrative contacts on children's classroom behavior. **Appl. Psychol. Monogr.,** 1946, No. 8.
8. Anderson, H. H., Brewer, J. E., & Reed, M. F. Studies of teachers' classroom personalities. III. Follow-up studies of the effects of dominative and integrative contacts on children's behavior. **Appl. Psychol. Monogr.,** 1946, No. 11.
9. Ayers, L. P. The effect of physical defects on school progress. **Psychol. Clin.,** 1909, **3,** 71-77.
10. Bayley, N. Factors influencing the growth of intelligence in young children. **Yearb. nat. Soc. Stud. Educ.,** 1940, **39,** II, 49-79.
11. Bayley, N. Some increasing parent-child similarities during the growth of children. **J. educ. Psychol.,** 1954, **45,** 1-21.
12. Bond, E. A. **Tenth grade abilities and achievements.** New York: Teachers College, Columbia University, Bureau of Publications, 1940.
13. Bonney, M. E. A study of the relation of intelligence, family size, and sex differences with mutual friendships in the primary grades. **Child Develpm.,** 1942, **13,** 79-100.

14. Bonney, M. E. Relationships between social success, family size, socioeconomic home background, and intelligence among school children in grades III to V. **Sociometry,** 1944, **7,** 26-39.

15. Braine, M. P. S. The ontogeny of certain logical operations : Piaget's formulation examined by nonverbal methods. **Psychol. Monogr.,** 1959, **73,** No. 475, 1-43.

16. Burks, B. S., Jensen, D. W., & Terman, L. M. **Genetic studies of genius:** Vol. 3. **The promise of youth; follow-up studies of a thousand gifted children.** Stanford University : Stanford Univer. Press, 1930.

17. Castaneda, A., McCandless, B. R., & Palermo, D. S. The children's form of the Manifest Anxiety Scale. **Child Develpm.,** 1956, **27,** 317-327.

18. Child, I. L., Potter, E. H., & Levine, E. M. Children's textbooks and personality development: an exploration in the social psychology of education. **Psychol. Monogr.,** 1946, **60,** No. 3.

19. Crandall, V. J., Katkovsky, W., & Preston, Anne. Parent behavior and children's achievement development. **Genet. Psychol. Monogr.,** in press.

20. Crandall, V. J., Dewey, Rachel, Katkovsky, W., & Preston, Anne. Parents' attitudes and behaviors and grade school children's academic achievements. **J. genet. Psychol.,** in press.

21. Cronbach, L. J. **Essentials of psychological testing.** New York : Harper, 1949.

22. Davis, A. **Social class influences upon learning.** Cambridge: Harvard Univer. Press 1948.

23. Davis, A., & Dollard, J. **Children of bondage : the personality development of Negro youth in the urban South.** Washington : American Council on Education, 1940.

24. d'Heurle, A., Mellinger, J. C., & Haggard, E. A. Personality, intellectual, and achievement patterns in gifted children. **Psychol. Monogr.,** 1959, **73,** No. 13, 1-28.

25. Durkin, D. Children's concepts of justice : a comparison with the Piaget data. **Child Develpm.,** 1959, **30,** 59-67.

26. Durkin, D. Children's acceptance of reciprocity as a justice principle. **Child Develpm.,** 1959, **30,** 289-296.

27. Fitzsimmons, R. Developmental, psychosocial, and educational factors in children with nonorganic articulation problems. **Child Develpm.,** 1958, **29,** 461-489.

28. Goodenough, F. L. The measurement of mental growth in childhood. In L. Carmichael (Ed.), **Manual of child psychology.** New York : Wiley, 1946.
29. Guilford, J. P. The structure of intellect. **Psychol. Bull.,** 1956, **53,** 267-293.
30. Guilford, J. P. Three faces of intellect. **Amer. Psychol.,** 1959, **14,** 469-479.
31. Haggerty, M. E., & Nash, H. B. Mental capacity of children and paternal occupation. **J. educ. Psychol.,** 1924, **15,** 559-573.
32. Harrell, R. P. Mental response to added thiamine. **J. Nutr.,** 1946, **31,** 283-298.
33. Hart, F. W. Ten thousand high school seniors. In **Teachers and teaching.** New York : Macmillan, 1934.
34. Havighurst, R. J., & Breese, F. H. Relation between ability and social status in a midwestern community. III. Primary mental abilities. **J. educ. Psychol.,** 1947, **38,** 241-247.
35. Havighurst, R. J., & Janke, L. L. Relations between ability and social status in a midwestern community. I. Ten-year-old children. **J. educ. Psychol.,** 1944, **35,** 357-368.
36. Honzik, M. P., Macfarlane, J. W., & Allen, L. The stability of mental test performance between two and eighteen years. **J. exp. Educ.,** 1948, **17,** 309-324.
37. Horney, K. **The neurotic personality of our time.** New York : Norton, 1937.
38. Inhelder, Barbel, & Piaget, J. **The growth of logical thinking.** New York : Basic Books, 1958.
39. Jersild, A. T. Characteristics of teachers who are "liked best" and "disliked" most. **J. exp. Educ.,** 1940, **9,** 139-151.
40. Jersild, A. T. **In search of self.** New York : Teachers College, Columbia University, Bureau of Publications, 1952.
41. Jersild, A. T. **Child psychology.** New York Prentice-Hall, 1954.
42. Jones, H. E. The environment and mental development. In L. Carmichael (Ed.), **Manual of child psychology.** New York : Wiley, 1954, 631-696.
43. Kagan, J., Sontag, L. W., Baker, C. T., & Nelson, V. P. Personality and IQ change. **J. abnorm. soc. Psychol.,** 1958, **56,** 261-266.
44. Kagan, J., & Moss, H. A. Parental correlates of child's IQ

and height : a cross-validation of the Berkeley Growth Study results. **Child Develpm.,** 1959, **30,** 325-332.

45. Kagan, J., & Moss, H. A. Stability and validity of achievement fantasy. **J. abnorm. soc. Psychol.,** 1959, **58,** 357-364.

46. Kagan, J., & Moss, H. A. **Birth to maturity.** New York : Wiley, 1962.

47. Kagan, J., & Moss, H. A. The psychological significance of styles of conceptualization. **Monogr. soc. Res. Child Develpm.,** in press.

48. Klausmeier, H. J., Lehmann, I. J., & Beeman, A. Relationships among physical, mental, and achievement measures in children of low, average, and high intelligence. **Amer. J. Mental Def.,** 1959, **63,** 647-656.

49. Klingensmith, S. W. Child animism : what the child means by alive. **Child Develpm.,** 1953, **24,** 51-61.

50. Kurtz, J. J., & Swenson, E. G. Factors related to overachievement and underachievent in school. **Sch. Rev.,** 1951, **59,** 472-480.

51. Leeds, C. P., & Cook, W. W. The construction and differential value of a scale for determining teacher-pupil attitudes. **J. exp. Educ.,** 1947, **16,** 149-159.

52. Lerner, E. **Constraint areas and moral judgment of children.** Menasha, Wis : Banta, 1937.

53. Lerner, E. The problem of perspective in moral reasoning. **Amer. J. Sociol.,** 1937, **43,** 249-269.

54. Lewin, K., Lippitt, R., & White, R. K. Patterns of aggressive behavior in experimentally created "social climates." **J. soc. Psychol.,** 1939, **10,** 271-299.

55. Lippitt, R. An experimental study of the effect of democratic and authoritarian group atmosphere. **Univ. Iowa Stud. Child Welfare,** 1940, **16,** No. 3.

56. MacRae, D. A test of Piaget's theories of moral development. **J. abnorm. soc. Psychol.,** 1954, **49,** 14-18.

57. Maller, J. B. Cooperation and competition : an experimental study in motivation. **Teacher Coll. Contrib. Educ.,** 1929.

58. Maller, J. B. Vital indices and their relations to psychological and social factors : a study of 310 health areas in New York City with reference to birth rate, death rate, juvenile delinquency, school progress, and intelligence. **Hum. Biol.,** 1933, **5,** 94-121.

59. Milner, E. A study of the relationship between reading

readiness in grade one school children and patterns of parent-child interaction. **Child Develpm.**, 1951, **22**, 95-112.

60. Moss, H. A., & Kagan, J. Maternal influences in early IQ scores. **Psychol. Reports,** 1958, **4**, 655-661.

61. Munroe, M. Reading aptitude tests for the preduction of success and failure in beginning reading. **Education,** 1935, **56**, 7-17.

62. Munroe, M. **Reading aptitude tests, primary form.** Boston: Houghton Mifflin, 1935.

63. Murphy, G. **Personality.** New York : Harper, 1947.

64. Mussen, P. H., Dean, S., & Rosenberg, M. Some further evidence on the validity of the WISC. **J. consult. Psychol.,** 1952, **16**, 410-411.

65. Nass, M. L. The effect of three variables on children's concepts of physical causality. **J. abnorm. soc. Psychol.,** 1956, **53**, 191-196.

66. Neff, W. S. Socioeconomic status and intelligence: a critical survey. **Psychol. Bull.,** 1938, **35**, 727-757.

67. Piaget, J. **The language and thought of the child.** London: Routledge and Kegan Paul, 1926.

68. Piaget, J. **Judgment and reasoning in the child.** New York: Harcourt Brace, 1928.

69. Piaget, J. **The child's concept of the world.** New York : Harcourt Brace, 1929.

70. Piaget, J. **The child's conception of physical causality.** London : Kegan Paul, Trench, Trubner, 1930.

71. Piaget, J. **The moral judgment of the child.** London : Kegan Paul, Trench, Trubner, 1932.

72. Piaget, J. **Play, dreams, and imitation in childhood.** New York : Norton, 1951.

73. Piaget, J. **The origins of intelligence in children.** New York : Int. Univer. Press, 1952.

74. Piaget, J. **Logic and psychology.** New York : Basic Books, 1957.

75. Rosen, B. D., & D'Andrade, R. The psychosocial origins of achievement motivation. **Sociometry,** 1959, **22**, 185-218.

76. Sarason, S. B., Davidson, K. S., Lighthall, F. F., Waite, R. R., & Ruebush, B. K. **Anxiety in elementary school children.** New York : Wiley, 1960.

77. Sears, P. S. Levels of aspirations in academically successful and unsuccessful children. **J. abnorm. soc. Psychol.,** 1940, **35**, 498-536.

78. Sears, P. S. The pursuit of self-esteem : The middle childhood years. Chicago, Ill. : American Psychological Association, 1960.
79. Snyder, W. U. Do teachers cause maladjustment? **J. except. Child.,** 1947. **14,** 40-46.
80. Sontag, L. W., Baker, C. T., & Nelson, V. L. Mental growth and personality · a longitudinal study. **Monogr. Soc. Res. Child Develpm.,** 1958, **23,** No. 68, 1-143.
81. Stendler, C. B. Social class differences in parental attitudes toward school at grade I level. **Child. Develpm.,** 1951, **22,** 36-46.
82. Stendler, C. B., & Young, N. Impact of first grade entrance upon the socialization of the child : changes after eight months of school. **Child. Develpm.,** 1951, **22,** 113-122.
83. Stendler, C. B., Damrin, D., & Haines, A. C. Studies in cooperation and competition. I. The effects of working for group and individual rewards on the social climate of children's groups. **J. genet. Psychol.,** 1951, **79,** 173-197.
84. Stendler, C. B., & Young N. The impact of beginning first grade upon socialization as reported by mothers. **Child. Develpm.,** 1950, **21,** 241-260.
85. Strauss, A. L. The development of conception of rules in children. **Child. Develpm.,** 1954, **25,** 193-208.
·86. Terman, L. M. The gifted student and his academic environment. **Sch. & Soc.,** 1939, **49,** 65-73.
·87. Terman, L. M., et al. **Genetic studies of genius.** Vol. 1. **Mental and physical traits of a thousand gifted children.** Stanford : Stanford Univer. Press, 1925.
88. Terman, L. M., Merrill, M. A. **Measuring intelligence : a guide to the administration of the new revised Stanford-Binet tests of intelligence.** Boston : Houghton Mifflin, 1937.
89. Terman, L. M., & Oden, M. H. **The gifted child grows up : twenty-five years' follow-up of a superior group.** Stanford : Stanford Univer. Press, 1947.
90. Terman, L. M., & Merrill, M. A. **Stanford-Binet intelligence scale. Manual for 3rd Revision.** Boston : Houghton Mifflin, 1960.
·91. Thompson, C. E. The attitudes of various groups toward behavior problems of children. **J. abnorm. soc. Psychol.,** 1940, **35,** 120-125.

92. Thompson, G. G. **Child psychology; growth trends in psychologycal adjustment.** Boston : Houghton Mifflin, 1952.

93. Warner, W. L., Havighurst, R. J., & Loeb, M. D. The social role of the teacher. In W. L. Warner, et al. **Who shall be educated?, the challenge of unequal opportunity.** New York : Harper, 1944.

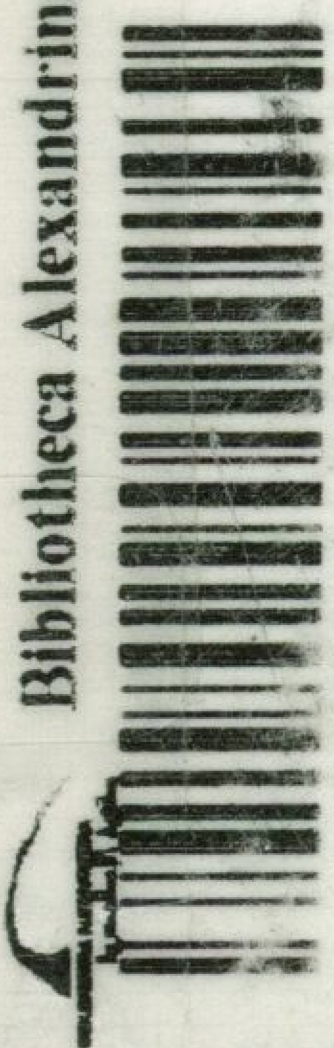
94. Wechsler, D. **The measurement of adult intelligence.** Baltimore : Williams and Wilkins, 1944.

95. Wechsler, D. **Wechsler intelligence scale for children.** New York : Psychological Corporation, 1952.

96. Wickman, E. K. **Children's behavior and teacher's attitudes.** Commonwealth Fund, 1928.

·97. Winterbotton, M. R. The relation of need for achievement to learning experiences in independency and mastery. In Atkinson, J. W. (Ed.), **Motives in fantasy, action and society.** Princeton : D. Van Nostrand, 1958, 450-478.

·98. Witkin, H. A., et al. **Psychological differentiation.** New York : Wiley, 1962.



دار الهنا للطباعة ت : ٧١٣٢٧